

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
DR. SZABOLCS ÉVA, EGYETEMI TANÁR

## DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

BARACSI ÁGNES

PEDAGÓGUSOK SZEMÉLYES ÉS TÁRSAS KOMPETENCIÁI

Témavezető:

Dr. Golnhofer Erzsébet, egyetemi docens

Bíráló bizottság:

Elnök: Dr. Bábosik István, egyetemi tanár

Belső bíráló: Dr. Rapos Nóra, egyetemi adjunktus

Külső bíráló: Dr. Falus Iván, egyetemi tanár

Titkár: Dr. Hegedűs Judit, egyetemi tanársegéd

Tagok: Veresné Dr. Gönczi Ibolya, egyetemi tanár

Dr. M. Nádasi Mária, egyetemi tanár

Dr. Zsolnai Anikó, egyetemi docens

2010

## Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola minden oktatójának, akik szemléletformáló gondolataikkal, magas szintű szakmai tudásukkal és emberségükkel nagyban hozzájárultak a dolgozat megszületéséhez.

Külön köszönettel tartozom témavezetőmnek Dr. Golnhofer Erzsébetnek, aki munkám során értékes gondolatokkal, elméleti és gyakorlati tanácsokkal, javaslatokkal látott el, embe- rileg és szakmailag egyaránt segített továbbldíteni a nehezebb időszakokon.

Köszönet szeretnék mondani a dolgozat statisztikai feldolgozásában nyújtott segítségé- ért, valamint a folyamatos szakmai konzultáció lehetőségéért Dr. Schmercz István kollégám- nak.

Köszönettel tartozom kolléganőimnek Dr. Lenkovics Ildikónak és Dr. Márton Sárának, akiknek építő gondolaira, szakmai észrevételeire, kritikáira, és a biztatásukra a kezdetektől számíthattam.

Nagyon hálás vagyok Dr. Rozgonyi Tiborné Dr. Váradi Éva kolléganőmnek, aki a fel- merülő szakmai kérdéseim, problémáim megoldásához minőségi útmutatást adott, munkámat támogató megerősítéssel figyelte.

Külön köszönetet szeretnék mondani volt tanszékvezetőmnek Dr. Venter Györgynek, és jelenlegi tanszékvezetőmnek Dr. Pornói Imrének, valamint a Szociálpedagógia Tanszék min- den oktatójának a munkámhoz nyújtott segítségükért és türelmükért.

Nagyon hálás vagyok annak a 707 pedagógusnak, akiknek segítőkészsége és őszinte vé- leménye nélkül a dolgozat nem születhetett volna meg.

Keresztfiamnak, Botos Ákosnak (11. osztályos tanuló) külön köszönöm a kérdőív szer- kesztésében, a dolgozat végső formába öntésében és az ábrák elkészítésében nyújtott pótolha- tatlan segítségét.

## Tartalomjegyzék

<b>Bevezetés.....</b>	<b>1</b>
<b>1. A kompetencia .....</b>	<b>6</b>
1. 1. Kompetenciaértelmezések .....	6
1. 2. A kulcskompetenciák definiálásának és kiválasztásának nemzetközi háttére .....	11
1. 2. 1. A kulcskompetencia fogalma .....	11
1. 2. 2. Eltérő nézőpontok a kulcskompetencia tartalmáról .....	13
1. 2. 3. Az Európai Unió állásfoglalása a kulcskompetenciáról .....	16
1.3. A kompetenciaszemléletű oktatáspolitikai hazai gyakorlata .....	20
1. 4. A kereszttantervi kompetenciák .....	33
1.4.1. Kereszttantervi kompetenciák az Európai Unió oktatáspolitikai konceptiójában .....	33
1.4.2. Kereszttantervi elemek a magyar iskolai gyakorlatban .....	40
<b>2. A személyes és a társas kompetencia .....</b>	<b>44</b>
2. 1. A személyes és társas kompetenciák szerepének felértékelődése .....	45
2. 2 A személyes és társas kompetencia értelmezési keretei .....	47
2. 3. A személyes kompetencia lehetséges modelljei .....	52
2. 4. A szociális (társas) kompetencia fogalma, modelljei .....	60
2. 5. A szociális (társas) kompetencia elemei .....	67
<b>3. Pedagóguskompetenciák .....</b>	<b>76</b>
3.1. Az Európai Unió főbb törekvései a pedagógusszakma megújulásáért .....	77
3.1.1. Európai tendenciák a pedagóguspolitikában .....	77
3.1.2. A Bologna-folyamat .....	84
3.1.3. A pedagógusképzés átalakításának hazai gyakorlata .....	86
3.2. Pedagóguskompetenciák .....	89
3.2.1. A kompetenciaalapú pedagógusképzés szükségessége .....	89
3.2.2. A pedagóguskompetenciák tartalmi kérdései .....	93
3.2.3. A pedagógusok körében végzett kompetenciavizsgálatok .....	100
<b>4. Az empirikus kutatás .....</b>	<b>107</b>
4. 1. A kutatás fő célkitűzései és hipotézisei .....	107
4. 2. A kutatás módszerei .....	108

4. 3. A minta jellemzői .....	110
4. 4. A pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak sajátosságai .....	116
4. 4. 1. Én-hatékonyság .....	116
4. 4. 2. Konfliktuskezelés .....	124
4. 4. 3. Empátiás képesség.....	132
4. 4. 4. Interperszonális kommunikáció .....	142
4. 4. 5. Motiváció .....	156
4. 4. 6. Asszertivitás .....	165
4. 4. 7. Érzelmi intelligencia .....	176
4. 4. 8. Szociális problémamegoldás .....	187
4. 4. 9. Önpercepció .....	198
4. 5. A pedagógusok személyes és társas kompetenciái közötti különbségek .....	210
<b>5. Összegzés .....</b>	<b>216</b>
5. 1. Elméleti összefoglaló .....	216
5. 2. Az empirikus kutatás főbb tapasztalatai .....	224
<b>Irodalom .....</b>	<b>234</b>
<b>Mellékletek</b>	

## Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a pedagógusszakma iránti figyelem világszerte jelentősen fõlerõsödött. A pedagógus munkaerõre és szakmára való odafigyelést olyan egymást erõsítõ okokra vezetik vissza, mint a generációváltás szükségessége, a pedagógusok utánpótlásának biztosítása, a tanári munkaerõ-politikák tapasztalatai, a szakmára való felkészülés szokásos módjának megkérdõjelezése, illetve a tanári munkával szemben megfogalmazódó új igények (Halász, 2005).

Az Európai Unió elõtt álló gazdasági kihívások egyértelmû igényként fogalmazták meg az oktatás és képzés színvonalának emelését és az emberi erõforrásokba történõ befektetések szükségességét. Kidolgozásra kerültek azok a kulcskompetenciák is, melyek lehetõséget teremtenek a sikeres élet és jól mûködõ társadalom megvalósításához. Az oktatás reformjának kulcsszereplõivé az iskolák és a benne dolgozó pedagógusok váltak.

Az is egyértelmû lett, hogy a „jövõ tanáraival” szembeni elvárások megváltoztak, ezért az egyik legfontosabb szakpolitikai feladatok közé tartozott a tanárok új szerepéhez igazodó tudás és képességek meghatározása és fejlesztése. Hargreaves (2003) e szerepelvárások - rövidnek cseppet sem nevezhetõ - listáját gyûjti össze: „Az iskolák és a tanárok is egyre összetettebb igényekkel kényszerülnek szembenézni. A társadalom ma már azt várja az iskolától, hogy eredményesen kezelje a különbözõ nyelveket és a tanulók különbözõ kulturális hátterét, hogy legyen érzékeny a kultúra és nemek kérdéseire, ösztönözze a toleranciát és a társadalmi összetartást, reagáljon hatékonyan a hátrányos helyzetû, illetve tanulási vagy magatartási problémákkal küzdõ tanulók gondjaira, alkalmazzon új technológiákat, és tartson lépést a gyorsan fejlõdõ tudományterületekkel és ismerje a diákok értékelésének különféle megközelítéseit. A tanár legyen képes arra, hogy a diákokat egy olyan társadalomban és gazdaságban való boldogulásra felkészítse, melyben önálló tanulást, rátermettséget, motiváltságot várnak el tõlük, melynek birtokában egész életükön át képesek lesznek tudásukat gyarapítani: „felkészülésük” szakmai fejlõdésük és munkával töltött életük során napjaink tanárainak meg kell tanulniuk fogást találni azon a tudásalapú társadalmon, melyben diákjaik élnek, és majd egyszer dolgozni fognak”. Úgy véljük, napjaink egyik legnagyobb oktatáspolitikai kihívása az elképzelések és elvárások összhangba hozása a pedagógusok mindennapi nevelõ-oktató tevékenységével.

A magyar pedagógusok hosszú idõn keresztül nem érzékelték a változtatás szükségességét, hiszen az oktatási rendszer egyes korszakokban nemzetközi mércével mérve is jól teljesített (Fazekas, Köllõ és Varga, 2008). A rendszerváltás, majd az Európai Unióhoz

való csatlakozásunk és a közösségi politikában az oktatás szerepének felértékelődése viszont felgyorsította a változásokat és ráirányította a tanárok figyelmét arra, hogy a közoktatásunkban zajló folyamatokat egyre nagyobb mértékben a nemzetközi hatások is irányítják (Halász, 2006b).

Az európai tendenciákhoz hasonlóan az utóbbi évtizedben a hazai oktatáspolitikai egyik központi kérdésévé vált a kompetenciaalapú oktatás kidolgozása, melyet egyfelől az Európai Unió elvárásainak való megfelelés és a fejlesztéshez kapott uniós lehetőségek kihasználásának szándéka, másfelől a hazai közoktatás aktuális színvonalát minősítő, már-már sokkoló hatású PISA-vizsgálati eredmények tapasztalatai és az ebből levont következtetések is indukáltak.

Talán nem túlzás kijelenteni, hogy a pedagógusok jelentős részét készületlenül érte az iskolákat - és benne a saját munkájukat - érintő változások gyors üteme és tartalma egyaránt. Jól példázza ezt a pedagógusok reakciója a Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatban, jelentős részük nem is értette a megszokott szemléletmódjuktól alapvetően eltérő rendszer meghonosításának értelmét (Mihály, 1999). Hasonlóképp a kulcskompetenciák meghatározásával szintén részben új feladatok ellátásával találták szembe magukat a pedagógusok, mivel a korábbiaktól eltérő fejlesztési területek kerültek a munkájuk középpontjába. Ráadásul a tanároknak a számukra oly sokáig megszokott és természetesnek vélt ismeretközpontú észjárásról át kellett térniük a kompetenciaszemléletű tanításra, mellyel a tanárok egy része nehezen azonosul (Réti, 2009).

A bekövetkezett oktatáspolitikai változások újfajta szerepelvárásokat támasztanak a magyar pedagógusokkal szemben is, melyek főleg a tanulók segítségét szolgálják. Így elsősorban a tanárokra és az oktatókra tanácsadói, mentori és közvetítői szerep hárul (Memorandum..., 2000). Az új szerepelvárások összhangban vannak a diákok elvárásaival, mivel ők is mindenekelőtt az egyéniségük fejlesztését és önállóságuk növelését várják el a pedagógusoktól. Ugyanakkor az iskolák még napjainkban is hagyományosan a fegyelem és közösségi magatartás erősítését tartják fő feladatuknak (Szekszárdi, 2006).

Tovább nehezítette a pedagógusok munkáját, hogy a társadalmi és iskolaszervezeti változások eredményeként a korábbitól lényegesen eltérő motivációjú, háttérű és különböző tanulási képességekkel, valamint attitűddel rendelkező tanulókkal kell együtt dolgozniuk. Sok esetben a „jól bevált”, hagyományos tanítási módszerek és technikák e diákoknál nem vezetnek eredményre. Az eltérő családi szocializációjú tanulók szintén gondot okoznak a pedagógusok számára. Gyakran érzik eszköztelenségüket a pedagógusok a beillesz-

kedési nehézségekkel küzdő, rendszeresen hiányzó, agresszív vagy épp az iskolával szemben közönyös diákokkal (*Réti*, 2009; *Szekszárdi*, 2006).

A bemutatott problémák jelzik, milyen kihívásokkal kellett és kell megbirkóznia a pedagógusoknak. A pedagógusok helyzete napjainkban több okból is ellentmondásos. Egyfelől reális igényként fogalmazódik meg a magas színvonalú oktatás hazánkban is, melyhez jól képzett tanárookra van szükség, miközben a pálya presztízse alacsony, és egyre kevésbé vonzó a fiatalok számára.

Másfelől a kompetenciaalapú pedagógia elfogadottsága a pedagógusok részéről sem meggyőző. Valószínűen szerepet játszik benne a magyar oktatási gyakorlattól idegen tevékenységeközpontú szemlélet éppúgy, mint a tradicionális iskolától (tanárszereptől) lényegesen eltérő elvárások és az átalakulási folyamat túl gyors tempója egyaránt. Jól mutatja ezt egy 2005-ben igazgatók körében végzett kutatás, melyben az iskola legfontosabb céljai közt a hagyományosnak tekinthető kultúra- és értékközvetítést, valamint az eredményességet jóval fontosabb célnak tartották, mint a kompetenciafejlesztést (*Szekszárdi*, 2006). Hasonló tapasztalatai vannak egy másik kutatásnak is, ahol a pedagógusok számára is a legfontosabb cél az eredményesség, mely nagymértékben hozzájárul a tanárok iskolán belüli és kívüli megítéléséhez, munkájuk elismeréséhez. A kompetenciafejlesztés az ő rangsorukban is hátrébb került. Esetükben is az valószínűsíthető, amit a tanulmány szerzői a 2005-ös kutatás során megállapítottak, hogy a pedagógusok valódi céljai és az oktatáspolitikai elvárások nem esnek egybe. Mindenképpen elgondolkodtató - főleg a jövő tanáraival szembeni uniós elvárások ismeretében -, hogy olyan célok, mint a társadalmi beilleszkedés segítése és a külső igényekhez, feltételekhez való alkalmazkodás mennyire háttérbe szorul a megkérdőjezt pedagógusok rangsorában (*Baracsi*, 2009).

Harmadsorban, szembesülniük kellett a pedagógusoknak a PISA 2000-vizsgálat oktatáspolitikai konzekvenciájával, mely szerint a tanulók teljesítményének hiányosságai háttérben a szakmai modernizáció elmaradása húzódik meg. Nem kizárólag a tanárok módszertani kultúrájára vezethető vissza a tanulók alacsony teljesítménye, de tény, hogy számos országban a tanulást aktív, teremtő, konstruktív folyamatnak tartják, s ennek a fel fogásnak rendelik alá a gyerekekhez való viszonyt, a módszereket, a tanulási környezet megszervezését. Nálunk is rá kellene döbbernünk, hogy a tanítás nem azonos a tankönyv megtanításával (*Nahalka*, 2002). Ehhez képest a kutatási tapasztalatok még mindig a frontális oktatás túlsúlyát jelzik az iskolákban, bár a differenciálásra való törekvés erősödik, a módszertani megújulás üteme mégis elmarad a technikai lehetőségektől (*Szekszárdi*, 2006).

Végül, az iskolák (és a társadalom) eredmény-centrikussága sem kedvez a pedagógusoknak, hiszen a kompetenciák fejlesztését várják el tőlük, miközben munkájukat elsősorban az eredmény oldaláról értékelik. Ezért a pedagógusok a kompetenciafejlesztést leginkább, mint az oktatással összefüggő feladatot értelmezik. Valószínű, ugyanerre az okra vezethető vissza, hogy a pedagógusok munkájuk során elsősorban a kulcskompetenciák kidolgozását hangsúlyozzák, míg a tantárgyakon átívelő kompetenciák fejlesztését gyakran mellőzik. Így a tanulókkal, tanulócsoportokkal kapcsolatos nevelési teendők egyre inkább háttérbe szorulnak, a nevelési lehetőségek pedig kihasználatlanok maradnak az iskolákban. A nevelési lehetőségeken túl a keresztntantervi elemek (mint egyféle általános értékhordozók, elvek, nézetek) fejlesztését az is indokoltá teszi, hogy azok többnyire az egyén saját tanulási irányításával, személyközi kapcsolataival és kommunikációjával kapcsolatosak, amely így a tanulók sikerességének zálogát is jelenthetik. Az Európai Unió dokumentumából jól látható, hogy a kívánatos tanári szerepelvárások megvalósításához épp ezeknek a kevésbé használt „szunnyadó” kompetenciáknak (keresztkompetenciáknak) a fejlesztésére van szükség, melyek tantárgyaktól függetlenül jól transzferálhatók a pedagógus munkája során. Hazai vizsgálatok mégis azt jelzik, a pedagógusok és iskolák kibúvókat keresnek e tartalmak iskolai közvetítésében, azok jórészt az osztályfőnöki órákon valósulnak meg, mintegy rábízva kizárólag az osztályfőnökökre ezt a feladatot (Kerber, 2006b).

Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a kompetenciaalapú pedagógia kialakulása szempontjából a hazai oktatáspolitikai reformok jó időben születtek, mivel az Európai Unióban felértékelődött az oktatás és benne a pedagógusok szerepe. Viszont a korábban szinte csak az aktuális oktatáspolitikai „végrehajtóiként” működő tanárok hirtelen olyan feladatokat kaptak, melyre nem lettek felkészítve. Különösen igaz ez a már pályán lévő tanárookra, akik a szakmai és módszertani továbbképzések elvégzésével is lépéshátrányban voltak. Ezért gyakran előfordul, hogy a pedagógusok a hosszabb-rövidebb ideig tartó továbbképzéseken próbálják megtanulni azt, aminek fejlesztését épp tőlük várják.

Az Európai Unió azt várja a pedagógusoktól, hogy tegyenek lépéseket a gyermekközpontú iskola irányába. E lépés megtételéhez a pedagógusoknak ismerni és működtetni kell az iskola lehetséges erőforrásait, valamint a motiválás és értékelés hatékony, korszerű és fejlesztő technikáit. Az ilyen iskolák fő jellegzetességének tekinthető a segítőkészség, az empátia, a személyiség vagy a magatartás fejlődésében előálló problémák kiküszöböléséhez adott támogatás (Bábosik, 2007). A bemutatottak alapján úgy tűnik, pedagógusainknak jó néhány lépésre van még szükségük, ha meg akarják felelni ezeknek az elvárásoknak.



A pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak megismerésére a fent bemutatott okok miatt került sor, ez motiválta a dolgozat témaválasztást. Kíváncsiak voltunk arra, a kutatásba bevont pedagógusok mennyire alkalmasak, felkészültek a tanároktól elvárt új szerepre. A pályán lévők rendelkeznek-e azokkal a kompetenciákkal, azzal a szemléletmóddal, melyek lehetővé teszik számukra a szakmai, módszertani megújulást. Rendelkeznek-e azokkal a személyes és társas kompetenciákkal, melyek kialakítását, fejlesztését, közvetítését tőlük várják.

A dolgozat bemutatja a kompetenciaszemléletű pedagógiai kultúra kialakulásának fő okait, kidolgozásának nemzetközi és hazai állomásait, főbb törekvéseit. Ismertetésre kerül a kompetencia, a kulcskompetencia, a keresztintantervi kompetencia fogalma, tartalma. Külön fejezetben foglalkozunk a személyes és a társas kompetenciákkal, értelmezési keretekkel, lehetséges modelljeikkel. Bemutatásra és elemzésre kerülnek a pedagógusszakma megújításának nemzetközi és hazai törekvései, különös tekintettel a kompetenciaalapú pedagógusképzésre, valamint a pedagóguskompetenciákra. Empirikus kutatásunkban jellemezzük a kutatásban résztvevő pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak sajátosságait, megnevezzük kompetenciáik erősségeit és gyenge pontjait.

## 1. A kompetencia

Mint a nevelés történetében eddig már oly sokszor, a gyökeres változást hozó gondolatok erősen megosztották és megosztják a témával foglalkozó szakembereket. Nincs ez másképp a kompetenciaalapú pedagógiai kultúra esetében sem. Egyesek múltó „divathulálmként”, míg mások egyenesen a harmadik paradigmaváltásként (Nagy, 2007) tekintenek rá.

Ma nemzetközi és hazai neveléstudományi szakirodalmak és kutatások sora foglalkozik a kompetencia, a kompetenciaalapú pedagógia témakörével. A szerzők többsége ugyanakkor megállapítja, hogy nincs egységes értelmezése a fogalomnak, ami megnehezíti annak egzakt használatát. Az értelmezési nehézségek több okra is visszavezethetők. Egyfelől, a neveléstudományban viszonylag új problémaként jelent meg a tudásalapú társadalom kiépítésének szükségessége, ezen belül az emberi erőforrásokba történő beruházások pedagógiai előkészítésének és optimalizálásának kérdése. Másfelől a fogalomhoz kapcsolódóan olyan további kifejezések kerültek be a pedagógiai köztudatba, mint például az alapkompétencia, a kulskompetencia, a kereszttantervi kompetencia, a transzverzális- vagy éppen a metakompétencia. Hasonló terminológiai problémához vezetett a tudás, a tudásszerveződés, az intelligencia, a műveltség, a szakértelem, valamint a kompetencia viszonyának tisztázatlansága is.<sup>1</sup>

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy szinte divattá vált a kompetencia és a kompetenség fogalmának használata mind a hétköznapi beszédben, mind pedig szakmai körökben - néha úgy, hogy még a szakemberek sem töreksenek az egységes értelmezésre. Ezért tűnik célszerűnek a pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak vizsgálata kapcsán összegyűjteni az utóbbi időszak gyakrabban használt kompetenciaértelmezéseit, valamint bemutatni azokat a nemzetközi és hazai törekvéseket, melyek a kompetenciaalapú szabályozás kiépülését szolgálják.

### 1.1. Kompetenciaértelmezések

A kompetencia a latin eredetűnek megfelelően kettős értelemben használt kifejezés, mely egyfelől jelenti a valamire való képességet, hozzáértést, alkalmasságot (competo),

---

<sup>1</sup> A fenti témák részletes kifejtése megtalálható többek közt Vass Vilmos (2006), Csapó Benő (2002, 2003), Mihály Ildikó (2002, 2003) és Ranschburg Ágnes (2004) publikációiban.

másfelől pedig az illetékességet (competentia). Az első jelentés a kivitelezésre, míg a második a döntésre utal.

Az 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikon alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonságként definiálja, melyben fontos szerepe van a motivációs elemeknek, a képességeknek, valamint egyéb emocionális tényezőknek is (Vajda, 1997. 266. o.).

A korai kompetenciaértelmezésekben kiemelkedő jelentőséggel bírt az amerikai Noam Chomsky nyelvi kompetenciaértelmezése, amely szakít azzal a behaviorista szemléletmóddal, miszerint a nyelvtanulás - és általában a tanulás - leredukálható pusztán a tapasztalatszerzésre. Úgy véli, a (nyelvi)tudás sokkal több, mint a tapasztalatok összessége, mert a tudás megszerzésének vannak veleszületett előzményei is. A szerző már a hatvanas években megfogalmazza, hogy más területeken is lehet hasonlóképpen értelmezni a kompetenciákat, felhívva a figyelmet arra, ha a kompetenciák (információk és készségek) pszichológiailag meghatározott rendszerbe szerveződnek, akkor nagyon hatékony tudást alkotnak. Vagyis kompetencián a tudásnak azt a formáját értette, melyet ugyanolyan biztonság-gal tudunk használni, mint az anyanyelvünket (Csapó, 2002, 2003).

A hatvanas-hetvenes évektől kezdve, mivel egyre több egymástól ellentétes kompetenciaértelmezés látott napvilágot elsősorban a pszichológiában és a hozzá közeli tudományokban, ezért szükségessé vált olyan szakmai konferenciák szervezése, melyeknek célja főként a kompetenciafogalom elméleti háttérének, valamint a kompetencia és személyiség viszonyának tisztázása volt. Ezek közül is kiemelkedett az ontarioi konferencia 1978-ban, mely a szociális kompetenciával foglalkozott, és anyaga Social Competence (1981) néven jelent meg. Magyarországi viszonylatban Nagy József munkásságával fémjelezhető az itteni tapasztalatok hazai adaptálása és integrálása, melynek bemutatására témánkhoz kötődő jelentősége miatt a későbbiekben visszatérünk.

Ennek az időszaknak komoly hozzájárása, hogy a kompetenciamodellek a „defektmodellel” szemben a személyiség pozitív sajátosságai felé fordították a figyelmet<sup>2</sup>, és az emberre, mint tanuló, fejlődő lényre tekintettek. A kompetenciát pedig úgy kezdték el értelmezni, mint az egyén és környezete közötti kölcsönhatás hatékonyságának belső feltételét. A belső feltételek tartalmában eltérőek voltak a hangsúlyok, egyesek az individuális sajá-

---

<sup>2</sup> Nagy József (2000) könyvének 33. oldalán részletesen bemutatja az ötvenes évektől elterjedt, főleg a klinikai pszichológiában és pszichiátriában alkalmazott defektmodellt, melynek kiindulási pontja: a pszichiátriai problémák főképp abból adódnak, hogy az emberek nem elég kompetensek azok megoldásában, vagy kompetenciájuk diszfunkcionális.

tosságokat, a tehetséget, mások például a kognitív sajátosságokat emelték ki (Nagy, 1996, 2000).

A kompetenciafogalom értelmezésének újabb jelentős állomása a kilencvenes évekre tehető, mely összeköthető az úgynevezett kognitív forradalom eredményeinek és következményeinek oktatáspolitikai megjelenésével. A hatvanas években főként a pszichológia területén kezdődött a váltás, de hatásai csak később jelentkeztek, melynek okát *Csapó Benő* egy tanulmányában azzal magyarázza, hogy a közoktatás rendszere olyan, mint egy lomha óceánjáró, amelyet nem lehet gyorsan mozgatni, csak finom mozdulatokkal kormányozni, de úgy véli, mára az oktatáskutatás irányai már beágyazódtak a kognitív forradalom által kijelölt keretekbe. A bekövetkezett kognitív szemléletváltás alapvetően formálta át a tudás és képesség viszonyának értelmezését, mert a képességeket már nem a tudás ellenpólusának vagy alternatívájának tekintették, hanem a tudás megszerzésében, szervezésében és felhasználásában központi szerepet játszó eszköznek. Míg korábban elsősorban a képességekhez kötődő jelenségek leírása volt a jellemző, addig a kognitív megközelítés a megfigyelt jelenségek magyarázatára törekedett. Így ma már nem csupán egyes ismeretek és készségek megléte a vizsgálatok tárgya, hanem a tudásnak, mint rendszernek, valamint a tudás szerveződési formáinak (szakértelem, műveltség, kompetencia) a megismerése. Ennek megfelelően lehetőség nyílt a kompetencia jellemzésére, melyről elmondható, hogy kevésbé tartalomfüggő, mint a szakértelem vagy a műveltség, ezért azokat szélesebb körben lehet használni. Intenzívebb jellegűek, fejlődésük nem egyszerűen kumulatív gyarapodás, hanem erősödés jellegű (*Csapó*, 2003).

Hasonló jelentőséggel bír a fogalom „köztudatba kerülésével” kapcsolatban az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) 1996-ban publikált jelentése<sup>3</sup> is, mely szerint az egész életen át tartó oktatás a XXI. század kezdetének egyik kulcskérdése lesz, mivel „többé már nem tekinthetjük elegendőnek, hogy az ember élete első szakaszában ismereteket halmoz fel, s ebből a raktárból később a végtelenségig meríthet. Elsősorban arra van szükség, hogy életének kezdetétől a végéig észre tudja venni és ki tudja aknázni az összes lehetőséget, hogy napvilágra hozza, elmélyítse, gazdagítsa az első ismereteket és alkalmazni tudja őket a változó világban” (*Oktatás...*, 1997. 71.). Meghatározza a dokumentum a tudás négy alappilléret is az élet folyamán: meg kell tanulni megismerni, dolgozni, együtt élni a többi emberrel, és élni, ami az előző három elem eredménye lehet. A jelentést készítő szakemberek úgy vélik, hogy az iskola szinte

---

<sup>3</sup> Oktatás-rejtett kincs, a Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről (1997): Osiris Kiadó, Budapest.

kizárólag a megismerést szolgálja, kicsit hozzájárul a későbbi munkához is, de az együtt-élés és az életre való felkészítés inkább véletlenszerű az intézményekben, és az iskola nem tekinti a többivel egyenértékű feladatnak e két utóbbi terület fejlesztését.

A kilencvenes évek vége még egy szempontból jelentős, hiszen a nemzetközi összehasonlító felmérések<sup>4</sup> tapasztalatai is egyre inkább felerősítették nemzetközi és hazai szinten az emberi erőforrásokba történő beruházás szükségességének újragondolását, mellyel ismét a középpontba került a kompetencia fogalma, valamint a kívánatos kulcskompetenciák meghatározása. Ennek előzményeként az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) egyik legjelentősebb projektjeként elindította 1997-ben a DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) programját, melynek alapvető célja volt a „sikeres élethez és a jól működő társadalomhoz” szükséges emberi kompetenciák kidolgozása. Különböző szakterületen dolgozó és eltérő szemléletmódú szerzők törekedtek a kompetencia fogalmának újbóli értelmezésére, kompetenciakészletek, kompetencialisták összeállítására, és kompetenciaterületek, kompetenciamodellek kidolgozására is. A teljesség igénye nélkül két meghatározást emelünk ki a dokumentumból. Alapnak az Európai Tanács szakértőjének *J. Coolahannak* az 1996-os definícióját tekinthetjük, aki azt javasolta, a kompetenciát és a kompetenciákat tekintsék úgy, mint „tudáson, tapasztalaton, értékeken és diszpozíciókon alapuló általános képesség, melyet az egyén oktatási folyamatokban való részvétel útján sajátít el” (Eurydice, 2002). A kompetencia fogalmának számos definícióját megvizsgálva *Franz. E. Weinert* német pszichológus nevéhez köthető a kompetencia egyik legteljesebb leírása, ő arra a következtetésre jutott, hogy valamennyi tudományágra kiterjedően „a kompetenciát úgy értelmezik, mint olyan képességek, jártasságok vagy készségek többé-kevésbé specializálódott rendszerét, melyek szükségesek vagy elégségesek egy bizonyos cél eléréséhez” (Eurydice, 2002).

Nem feledkezhetünk meg ugyanakkor arról sem, hogy az oktatásról és a tanulásról való vélekedés gyökeres átalakulásának hátterében döntően olyan, a globalizáció hatására bekövetkező változások állnak, mint a technikai fejlődés felgyorsulása, a humán erőforrás-fejlesztés iránti igény megnövekedése, az előregedő társadalom, a migráció és a munkanélküliség ugrásszerű növekedése, amelyek egyértelművé tették, hogy a tudás a legértékesebb erőforrás, amely alapvető feltétele a gazdasági növekedésnek.

---

<sup>4</sup> Például a PISA - felmérések (Programme for International Student Assessment), az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), vagy a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

Az utóbbi években a neveléstudomány hazai képviselői közül is többen tettek kísérletet a fogalom meghatározására. A téma egyik legjelentősebb képviselője és szakértője *Nagy József* közel húsz éve foglalkozik a kompetencia értelmezésével, valamint modellezésével. Értelmezésében a kompetenciák nem mások, mint a személyiség komponensrendszerei. Komponensrendszeren olyan rendszert ért a szerző, melynek sajátja, hogy benne a komponensek keletkeznek, elmúlnak, szétbomlanak, és maguk is alrendszerként működnek. A komponensek képesek a komponensrendszerben létrejövő kölcsönhatások eredményeként saját másolatuk előállítására. A komponensrendszerek hierarchikus felépítésűek és annál komplexebbek, minél többszintűbb a belső hierarchiájuk és minél komplexebb annál fejlődőképesebb, adaptívabb (*Nagy, 2000*). Meghatározása szerint „...a kompetencia a személyiség motívum és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális komponensrendszer.” Úgy véli továbbá, ha a kompetenciát a motívum- és a tudásrendszer egységeként kezeljük, akkor a kompetenciafejlesztés során elkerülhető a nevelésnek (mint a motívumrendszer fejlesztésének) és az oktatásnak és képzésnek (mint a tudásrendszer fejlesztésének) hagyományos elkülönülése, és ezen pedagógiai alapfunkciók immáron természetes egységként kezelve szolgálhatják a személyiségfejlesztést (*Nagy, 2007. 27. o.*).

*Csapó Benő* a kompetenciát, mint a tudás egyik szerveződési formáját értelmezi (a szakértelem és műveltség mellett), melynek sajátossága, hogy olyan pszichológiailag meghatározott rendszer, melyben a tanulás módjai, a fejlesztés és fejlődés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak. A képességek és készségek olyan sajátos rendszerbe szervezéséről van szó, amikor a viszonylag kevés elemből az elemek igen változatos, többféle kombinációja jöhet létre. A szerző véleménye szerint a kompetenciák leginkább természetes, interaktív módon alakulnak ki, melyet nagymértékben befolyásol az interakciók minősége és gyakorisága, a mennyisége és alkalmazhatósága. Fejlődését életkorhoz köthetnek tekinti, mely főleg a fiatalkorban meghatározó (lásd nyelvtanulás, vagy számítógép használat). További sajátossága, kevésbé tartalomfüggő, mint a szakértelem és műveltség, ezért a kompetenciákat szélesebb körben lehet alkalmazni, transzferálni. Fejlődésük inkább erősödés jellegű (*Csapó, 2003*).

*Falus Iván* elsősorban a tanári tevékenység és a pedagógusképzés kapcsán foglalkozik a fogalommal, értelmezésében „magukba ötvözik azt is, amit a szakembereknek tudniuk kell, amire képesnek kell lenniük, vagyis ismereteket, diszpozíciókat, a tényleges tevékenység előfeltételeit jelentik.” A fenti megfogalmazás hozzájárul azon szttenderdek kidol-

gozásához, mely által mérhetővé válnak a tanárok és tanárjelöltek tevékenységében realizálódó képességeik, döntéseik és gondolkodásuk (Falus, 2006a, 130. o.).

A kompetencia fogalmának pontosítását segítette az is, hogy a szakemberek törekedtek más, hasonló fogalmaktól elhatárolni. Az OECD értelmezésében például a kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem a komplex feladatok megoldásának képessége (ability) egy adott kontextusban. Ugyanígy a PISA folyamatok alatt került tisztázásra a műveltség (literacy) és kompetencia közti különbség is. A műveltségnek inkább társadalmi és kulturális meghatározottságát, míg a kompetencia esetében a pszichikus folyamatok és értelmi képességek szerveződésének szerepét hangsúlyozzák. Gyakori az is - főleg a szakképzésben-, hogy a kompetencia fogalmát a szakértelem szinonimájaként értelmezik. Azonban a szakképzettséget statikusnak, befejezettnek, személytől függetlenül létezőnek és „megszerezhetőnek” tartják, melyben az adott szakterület tudásszervező hatása érvényesül, szemben a dinamikus, szakmai és személyes tapasztalatokra épülő kompetenciával. A kompetenciajellegű tudás kevésbé tartalomfüggő, szélesebb körben transzferálható, és fejlődése inkább életkorfüggő, mint a műveltség és a szakértelem esetében (Kraiciné, 2006; Csapó, 2004).

## **1.2. A kulcskompetenciák definiálásának és kiválasztásának nemzetközi háttere**

### **1.2.1. A kulcskompetencia fogalma**

A kompetenciafogalomhoz hasonlóan a kulcskompetenciák esetében is terminológiai és konceptuális problémák sorával találkozunk, onnantól kezdve, hogy egyes vélemények szerint „kulcskompetenciák pedig nincsenek”<sup>5</sup> (Gergely, 2004), odáig, hogy a német szakirodalomban több mint 650 kulcskompetenciát azonosítottak az elmúlt években. Jellemző továbbá a két fogalom gyakori összemosódása, mivel nincsenek közöttük jól magyarázható különbségek, és felváltva használja a szakirodalom is az alapkompentencia, alapkészség, kulcskvalifikáció vagy az oktatási cél fogalmával együtt (Mihály, 2002, 2003; Rychen, 2006). Ugyanakkor a szakértők többsége egyetért abban, „...hogy ha valamely kompetencia olyan jelzőket érdemel ki, mint a „kulcsfontosságú”, „központi”, „nélkülözhetetlen”

---

<sup>5</sup> Gergely Gyula tanulmányában arra utal, hogy hiba, ha a kulcskompetenciáról, mint önmagukban (materiálisan) létező képességekről gondolkodunk, mert azok mindig csak a személyhez (mint szerveződő rendszerhez) kötöttek, és mindig cselekvésbe, tevékenységbe, (szociális) helyzetbe beágyazódva válnak értelmezhetővé, mérhetővé.

vagy „alapvető”, akkor szükséges és hasznos kell, hogy legyen bármely egyén és a társadalom egésze számára” (Eurydice, 2002. 14. o.).

A legegyszerűbb meghatározás szerint kulcskompetenciák tehát azok a kompetenciák, melyek mindenki birtokába kell, hogy legyenek, és ezek kifejlesztése joggal és realista módon várható el az iskolától (*Halász*, 2006a).

További támpontot adhat a fogalom megértéséhez az Oktatásról szóló Világméretű Nyilatkozat (World Declaration on Education for All), Alapvető Tanulási Szükségletek Kielégítése (Oktatásügyi Világkonferencia, 1990) értelmezése, mely nem csupán a kulcskompetenciákra utalva kimondja: „Minden embernek - gyermeknek, fiatalnak és felnőttnek - lehetőséget kell biztosítani arra, hogy alapvető tanulási szükségleteinek megfelelően kialakított oktatásban részesülhessen. Ezen szükségletek magukban foglalják mind a tanulás-hoz elengedhetetlen eszközöket (mint például az írni-olvasni tudás, a szóbeli kifejezőkészség, a számtani ismeretek, valamint a problémamegoldás), mind pedig az alapvető műveltségi elemeket (mint például az ismeretek, készségek, értékek és attitűdök), melyek nélkülözhetetlenek az emberek számára az életben maradáshoz, képességeik maximális kihasználásához, a méltóságteljes élethez és munkához, a fejlődésben való teljes körű részvételhez, életminőségük javításához, az információkon alapuló döntések meghozatalához, illetve a tanulás folytatásához” (*Canto-Sperber*, és *Dupuy*, 2001, 75-76. o.).

Az Európa Tanács 2000 márciusában tartott értekezletet Lisszabonban, ahol megvittatták és megfogalmazták a tudásalapú társadalom kiépítésének elveit és céljait, mely lényege az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) paradigmájában összegezhető. Kidolgozásra került továbbá egy 10 évre szóló munkaprogram „Oktatás és képzés 2010” címmel (Education and Training 2010),<sup>6</sup> melynek megvalósításától azt várták, az európai régió a világ legdinamikusabban fejlődő, legversenyképesebb térsége legyen. Az Európai Unió előirányozta azt is, hogy minden tagállam alakítsa ki saját nemzeti stratégiáját az egész életen át tartó tanulásról, melyet hazánkban 2005 szeptemberében fogadtak el. A lisszaboni memorandum hat kulcsfontosságú üzenetben fogalmazza meg céljait, melyek közül az első, az új ismeretek és készségek hozzáféréseinek biztosítása mindenki számára. Ez az üzenet irányította újra az európai oktatáspolitikai gondolkodás figyelmét a kompetencia mellett az alap- vagy későbbi szóhasználatul kulcskompetenciák (key competences) kiválasztására és meghatározására (*Memorandum...*, 2000).

---

<sup>6</sup> Bővebben olvasható róla: [http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/interim\\_report\\_vegleges\\_magyarul.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf)



Az OECD a DeSeCo programjában a kompetencia értelmezésén túl arra a meg lehetőségre is vállalkozott, hogy összegyűjtse, milyen kulcskompetenciákat tart legfontosabbnak a tagországaiban. Már a munka elején több tudós is hangot adott kételkedésnek, lehetséges-e egyáltalán olyan kompetenciákat „egyetemesként” elfogadni, amelyek minden emberre érvényesek. Éppen ezért kellett törekedni egy olyan definíció megalkotására, mely alapját képezte azoknak a kulcskompetencia ismérveknek és követelményeknek, amelyek mind a kutatások, mind a szakpolitika, mind pedig a gyakorlat számára jól használhatók és nemzetközi összefüggésekben is jól értelmezhetők. A kulcskompetenciáknak ugyanakkor meg kellett felelni annak a hármasság elvárásnak is, hogy járuljanak hozzá a sikeres élethez és a jól működő társadalomhoz; adjanak lehetőséget az egyén számára az összetett követelmények teljesítésére különböző területeken; valamint hogy minden állampolgár számára elsajátíthatók legyenek - hangsúlyozva, hogy elsajátításuk nem tételez fel magas fokú kognitív képességeket vagy iskolai végzettséget.

Mindezek háttérben egyfelől az a filozófiai és társadalompolitikai kiindulópont húzódott meg, hogy vannak olyan az emberiséget összefogó közös jellemzők és értékek, melyek alapjául szolgálnak az ideálisnak tekintett „jó élet” olyan értékeinek, mint a beteljesülés, az emberi lét elemei, önmagunk és a világ megértése, az öröm, valamint a mély emberi kapcsolatok. Ezek az értékek pedig mind az egyéni, mind pedig társadalmi sokszínűséggel összeegyeztethető alapelveknek tekinthetők. Hasonlóan fontos szempont volt az általános érvényű kompetenciák összegyűjtésében annak vizsgálata is, milyen társadalmi és gazdasági fejlődés mentén biztosíthatók a demokratikus társadalmakban (később bármely társadalmakban) e kívánatos célok, melyek normatív háttérül szolgálhatnak a fontos és értékes kimeneti eredményekhez (Rychen, 2006).

## **1.2.2. Eltérő nézőpontok a kulcskompetenciák tartalmáról**

Érdekes adalékul szolgál a fogalom pontosításához, illetve a fogalom definiálása körüli nehézségek és eltérő szempontsorok megértéséhez, ha kiemelünk - a teljesség igénye nélkül - néhány gondolatot a munkafolyamatban résztvevő szakemberektől <sup>7</sup>. Franz. E. Weinert úgy véli, akármilyen kulcskompetencia-listát határoznak is meg a szakemberek, a

---

<sup>7</sup> A témával Mihály Ildikó több tanulmányában is foglalkozik, mint például a Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása (Forrás: <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=oecd-Mihaly-Kulcskompetenciak.html>), vagy az OECD szakértők a kulcskompetenciákról (2002), illetve a Még egyszer a kulcskompetenciákról (2003)

kulcskompetenciáknak egyidejűleg nyolc olyan jellemzőjük is van, amire oda kell figyelni<sup>8</sup> mint például arra, a kulcskompetenciák különféle szinteken jelennek meg, így vannak alacsony és magas szintű kompetenciák. További sajátosságuk, hogy mindig komplex tudást jelenítenek meg, amit csak jól szervezett alapkészségekre és szakértelemre lehet ráépíteni. Kognitív képességek és stílusok, valamint érzelmek minőségi jellemzői is alkotóelemei e kompetenciáknak, de mivel nagyok az egyéni különbségek, még az is kétséges, lehet-e ezeket a tanulás útján befolyásolni. Veszélyes lehet az a feltevés is, hogy a jövőben nem kell annyit tanulni, elég csupán különböző kulcskompetenciákat birtokba venni, de a szerző álláspontja szerint ez nem így van, mivel a kulcskompetenciák nem tudják pótolni a tartalom-specifikus kompetenciákat, és az általános kompetenciáknak sincs gyakorlati haszna.

A szociológus-antropológus *Philippe Perrenoud* azt vizsgálja, lehetséges-e olyan alapkompentenciákat meghatározni, melyek nem hordozzák magukon különböző értékrendek nyomait, és ha igen, akkor mennyire tekinthetők ezek reprezentatívnak. Véleménye szerint a demokratikus társadalmakban van arra törekvés, hogy minden állampolgárának ugyanazokat a jogokat fogalmazzák meg, de sok országban mindez csak egy szűk kisebbségnek, míg másoknak egyáltalán nem adatik meg. Egy másik problémaként pedig arra hívja fel a figyelmet, az alapkompentenciákat azok számára alakítják ki, akik „normális társadalmi életet élnek”, de a „normalitás” határa kultúránként változó, amit tudomásul kell venni. Úgy véli, mivel a kompetenciák az iskolai oktatásból fejlődnek ki, és az átlagemberekre irányulnak, ezért nem az a fontos, hogy lista készüljön a normális élethez szükséges kompetenciákról, hanem hogy bemutassák azokat a társadalmi szokásokat, amelyek a kompetenciákat is magukban foglalják. A kompetenciáknak úgynevezett transzverzális, azaz tantárgyakon átnyúló kompetenciáknak kell lenniük melyek az emberi lét különböző szektorain is átnyúlnak. *Perrenoud* kiemeli továbbá, mivel az ember élete során különböző szociális tereken él, mint például a család, vallás, oktatás, média, közösségek, és az ebben szerepek megkövetelnek egyfajta szocializáltságot (tudást, normaismeretet, kommunikációt), ezért nem elégséges csupán egy-egy kompetenciát hozzárendelni e területekhez.

Gyakran idézik a témában *Jack Goody* antropológus álláspontját is, aki többek közt arra keresi a választ, vajon csak az iskola fejlesztheti az élethez szükséges kompetenciákat. A szerző úgy látja, ma is több olyan kompetencia van, amit a családban is kitűnően el tud

---

<sup>8</sup> Az egyes jellemzők részletes kifejtése megtalálható Mihály Ildikó: Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása című tanulmányában  
(Forrás: <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=oeed-Mihaly-Kulcskompetenciaci.html>)

sajátítani a gyermek, de a munkára, a munkaerőpiacra való felkészítés legmegfelelőbb színterének mindenképp az iskolát tartja. Megjegyzi ugyanakkor, számos olyan tevékenységi kör van, amire nem készít fel az iskola, ezekhez főleg azok a területek tartoznak, melyekhez az úgynevezett nem elméleti kompetenciák szükségesek. Ennek több oka is van, egyfelől, maguk a tanárok sem rendelkeznek ilyen kompetenciákkal, másfelől, az iskolák jobban szeretik a fejlesztést saját közegükben végezni, harmadsorban, nem is tartják szükségesnek azokat saját állampolgáraiknak, inkább csak a bevándorlóknak, külföldi munkavállalóknak. *Goody* is foglalkozik a harmadik világban élőknek szükséges kulcskompetenciákkal. Úgy véli, az itt élő emberek számára szükséges kompetenciák alapvetően eltérnek a fejlett országok állampolgárainak szükségeseitől. Bár mára az afrikai országokban is általánossá vált az iskolai oktatás, ott olyan kompetenciákat fejlesztettek (ebbe beleértendő az írás és olvasás is), amelyek nem igazán járultak hozzá az itt élő emberek helyzetének javulásához, rámutatva ezzel a kompetencia és a teljesítmény ellentmondására. Összegzésül megállapítja, az iskolai oktatás önmagában nem lehet az egyéni és társadalmi fejlődés jele, mert nem képes a homogenizációra, ami miatt a különbségek továbbra is fennmaradnak. Mindezeket figyelembe véve szükségesnek tarja a kompetenciafejlesztést, de úgy gondolja, „a főbb kompetenciák ahhoz kellene, hogy kapcsolódjanak, miképpen tudja az egyén munka- és szabadidejét az adott társadalom keretei között a lehető legoptimálisabb módon kihasználni” (*Eurydice*, 2002, 14. o.).

*Robert Kegan* fejlődés- és nevelépszichológus a kompetenciákkal való foglalkozást azért tartja fontosnak, mert ráirányította a figyelmet azokra a mentális képességekre, amelyek a viselkedést alakítják. Álláspontja szerint fontosabb kérdés hogy „hogyan tudunk”, (know-how) mint az, mit tudunk (know-what), és miként viselkedünk, hiszen ahhoz, hogy ezeknek a kompetencia-elvárásoknak meg tudjunk felelni, előfeltétele bizonyos tudástartalmak és szociális készségek megléte. E kompetenciákban leginkább az fogalmazódik meg, milyen elvárásokat támasztanak a felnőttek a gyermekekkel szemben, döntően az értelmükre apellálva. A mentális teljesség ugyanakkor nem jellemző a gyermekkorra, és elérése sem automatikus, hanem fokozatos fejlődés eredménye. *Kegan* a fejlődést nem egyszerű tanulási folyamatként, hanem egyfajta „evolúcióként” értelmezi, amely során az egyén új kompetenciákkal gazdagodik úgy, hogy a korábbi egyensúly szétzúzásával és egy új egyensúly létrehozásával egy magasabb fejlődési fokra jut el (*Szekszárdi*, 2000). Valójában a mentális fejlődés evolúciós modellje megfeleltethető a szocializációnak, azaz annak a folyamatnak, mikor is a gyermek részévé válik környezetének azáltal, hogy befogadja annak értékeit. Kérdéses ugyanakkor *Kegan* szerint, ezek az értékek megfelelnek-e a

modern élet követelményeinek a mai társadalmakban. Ehhez segítségképp összeállítja saját 38 elemből álló kompetencialistáját, melyet hat olyan szerepkörön belül rendez el (szülői szerep, partnerkapcsolatok, munkahelyi- és állampolgári szerep, a pszichoterápiában betöltendő szerep és az iskolai szerep), melyet szükségesnek tart a felnőtt élethez. Megnevezi továbbá azokat a megtanulandó kompetenciákat is, melyek a sikeres tanulóvá váláshoz szükségesek. Ennek eredményeként a tanuló jól szocializált, töprengő, absztrakt gondolkodásra képes értékhordozó személyiséggé lesz.

Témánk szempontjából érdemes röviden kitérni *Cecilia Ridgeway* amerikai szociológus álláspontjára is, aki szerint fontos a demokratikusan működő társadalmak fejlődése szempontjából a szükséges alapkompenciák meghatározása annak ellenére is, hogy azok többnyire speciális kompetenciákból tevődnek össze, ami bonyolulttá teszi azokat, ezzel is nehezítve tényleges mérhetőségüket. Véleménye szerint egyetlen egyetemes kulcskompetencia létezik, ez a csoporthoz való csatlakozás kompetenciája, ami ahhoz szükséges, hogy az egyén kapcsolatokat alakítson ki másik egyénnel. Felhívja ugyanakkor arra is a figyelmet, e kompetencia meglétét a mai társadalmak nem nagyon igénylik, pedig ez képezi az alapját a csoporton belüli és a heterogén csoportok közötti működésnek. A kompetenciák tanítása és mérése több elemből áll, az egyik, képesek legyünk a másik ember szemszögéből való cselekvésre, melynek elsajátítása leginkább a családban történik. Mivel különböző csoportok tagjaiként létezünk, ezért hasonlóan fontosnak tartja másodsorban az érdekütközések kezelésének képességét, ami feltétele a csoporton belüli hatékony működésnek, amelynek természetesen normatív elemei is vannak. A harmadik kompetenciacsoport a csoporton belüli demokratikus működés elvárásait tartalmazza, mint például az egyensúlyra törekvést, az autonóm cselekvés képességeit, illetve a felelősségmegosztást. További elemei a csoporthoz tartozásnak a szerző szerint a kognitív komplexitás és a gondolati rugalmasság, valamint olyan - a csoportléthez szükséges - személyes tulajdonságok, mint a pozitív énkép, vagy az érzelmeken és ösztönökön való uralkodás képessége.

### **1.2.3. Az Európai Unió állásfoglalása a kulcskompetenciáról**

A szakértői munka és a témában zajló nemzetközi szimpóziumok tapasztalatait végül a „Defining and Selecting Key Competencies” (2001)<sup>9</sup> című kiadványban foglalták össze, melyben nagymértékben támaszkodtak a projektben résztvevő kutatók fentebb bemutatott elméleteire. Összegezték, és végül három kategóriába sorolták azokat a követelményeket,

---

<sup>9</sup> OECD (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris

melyeket a kulcskompetenciák megfogalmazásakor figyelembe kell venni. Ezek az autonóm cselekvéssel, az eszközök interaktív használatával és a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciák. Az autonóm cselekvéshez szükséges kompetenciák ahhoz kellene, hogy az egyén képes legyen saját életének irányítására, az aktív, felelős életvezetésre. Ez leginkább azt jelenti, tudjon különböző szempontok mérlegelése alapján dönteni, személyes életcéljait megvalósítani, valamint saját jogait, érdekeit képviselni. Az interaktív eszközhasználat azt feltételezi, az egyének rendelkeznek alapvető nyelvi és matematikai készségekkel, az önálló információszerzés és értelmezés képességével, és azzal is, hogy felismerik és felhasználják az új technológiákban rejlő lehetőségeket. A heterogén környezetben való együttműködés lényegében a másokkal való megfelelő viszony kialakításához, a személyes kapcsolatok fenntartásához, a csoporttagok közötti együttműködéshez, valamint a hatékony konfliktuskezeléshez szükséges kompetenciákat foglalja egybe (OECD, 2001).

Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása alapján 2006. december 18-án megfogalmazásra került a „Kulcskompetenciák egész életen át tartó tanuláshoz - Európai referenciakerete”.<sup>10</sup> A dokumentum értelmezésében: „A kompetenciákat itt az adott helyzetben megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözeteként” határozták meg. A kulcskompetenciákon pedig azokat a kompetenciákat értik, „amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz” (*Az Európai Parlament...*, 2006). Ezek után megnevezik azokat a kulcskompetenciákat, melyek a tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlenek, melyek a következők<sup>11</sup>: az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció; matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák; digitális kompetencia; a tanulás tanulása; személyközi és állampolgári kompetenciák; vállalkozói kompetenciák és a kulturális kompetencia.

Az Európai Unió azt is kinyilatkoztatta, ezen kulcskompetenciákhoz való hozzájutás biztosítása, azaz az alapok lerakása társadalmi feladat, melyet a kötelező iskoláztatás befejezéséig kell a tanulóknak megszerezniük, és melyről számot kell adniuk. Ezzel együtt járt a tanuló teljesítmény értékelésének új alapokra helyezése is (például a tanulás előmenetelének nyomon követése, a fejlesztési irányok meghatározása), melynek kiinduló eleme

<sup>10</sup> Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja L394.  
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/hu/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230hu00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/hu/oj/2006/l_394/l_39420061230hu00100018.pdf)

<sup>11</sup> Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Európai Bizottság, Brüsszel. 2005.

azoknak a viszonyítási pontoknak (benchmarks) kidolgozása volt, mely által a kulcskompetenciák elsajátításának hatékonysága - bizonyos aspektusokból - mérhetővé vált.

Az európai oktatás tartalmi standardja alapján kezdődött meg a munka a tagországokban<sup>12</sup>- így hazánkban is - a nemzeti tantervek kompetenciaszempontú átdolgozására. Tényként állapítható meg, hogy a tartalmi fejlesztésről szóló viták nagymértékben hozzájárultak a pedagógiai, pszichológiai szempontok erősödéséhez, ezáltal a tantervek kevésbé kötötté, rugalmasabbá váltak (*Perjés és Vass, 2009*).

A lisszaboni koncepcióhoz szervesen kapcsolódó 10 évre szóló „Oktatás és képzés 2010” című<sup>13</sup> munkaprogramtól - mint tudható - azt várták, általa az európai régió a világ legdinamikusabban fejlődő, legversenyképesebb térsége legyen. Bár részleges eredményeket fel tudott mutatni a program, mégis hamar világossá vált az unió számára, vannak olyan területek, ahol a tagállamok egyenletlenül teljesítenek, míg más területeken semmiféle előrehaladás nem volt tapasztalható.

Ezért azt javasolja a Bizottság, négy stratégiai területre összpontosítva<sup>14</sup> 2020-ig (*Oktatás és képzés 2020*) folytassák a munkát, melyek a következők:

- az egész életen át tartó tanulásnak és a tanulók mobilitásának valóra váltása,
- az oktatás, a képzés és az eredmények minőségének és hatékonyságának javítása,
- a méltányosságnak és a polgárok aktív részvételének előmozdítása,
- az innováció és a kreativitás (ideértve a vállalkozó szellemet is) növelése az oktatás és képzés valamennyi szintjén (*A Bizottság közleménye...*, 2008. 7. o.).

A fenti kihívásokhoz prioritásként kezelendő témákat is meghatároztak, melyek közül még mindig az egyik legjelentősebb problémának a mindenki számára szükséges kulcskompetenciák biztosítását tartják. Mivel az olvasási - matematikai - és természettud-

<sup>12</sup> A tagországokban folyó munka bemutatása, illetve az országok tantervi szabályozásának alakulása meghatározza a dolgozat kereteit, ugyanakkor számos könyv foglalkozik a témával, közülük az utóbbi időből néhány: Perjés István-Vass Vilmos (2009, szerk.): *A kompetenciák tantervesítése*. Aula Digitális Nyomda, Budapest; CASE (2009): *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum*. CASE - Center for Social and Economic Research, Warsaw. No. 87.

<sup>13</sup> Bővebben olvasható róla például a

[http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/interim\\_report\\_vegleges\\_magyarul.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf), vagy a <http://okm.gov.hu/main.php?folderID=1026> és a [http://okm.gov.hu/doc/upload/200505/oktatás\\_es\\_képzés\\_kiadvány.pdf](http://okm.gov.hu/doc/upload/200505/oktatás_es_képzés_kiadvány.pdf)

<sup>14</sup> A program részletesen olvasható: A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (forrás: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>) és A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (az európai oktatási és képzési együttműködés aktualizált keretstratégiájáról. Brüsszel, 16.12.2008 COM (2008) 865 végleges dokumentumokban ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_hu.pdf))

dományi alapkompenciák terén sem volt tapasztalható fejlődés a vizsgált időszakban, sőt az olvasás esetében még romlott is a tanulók teljesítménye, ezért politikai együttműködést szorgalmaz a dokumentum azért, hogy megvizsgálják a rossz teljesítmények hátterét, illetve a javítására vonatkozó javaslatokat dolgozzanak ki a tagországok. Az innováció és kreativitás fejlesztése szempontjából pedig olyan transzverzális kulcskompetenciák megszerzését tűzik ki stratégiai célul, mint a digitális kompetencia, a tanulás tanulása, a kezdeményező-készség, a vállalkozói készségek és a kulturális tudatosság, melyek az európai versenyképesség feltételei. Továbbá arról is állást foglal a Bizottság, hogy a transzverzális kulcskompetenciákat integrálni kell a tantervekbe, az értékelésbe és a képesítésbe (*A Bizottság közleménye...*, 2008.).

Hasonló jelentőséggel bír „A XXI. századi kompetenciák fejlesztése - Az iskolákról szóló európai együttműködés menetrendje”<sup>15</sup> (*Improving Competences for the 21<sup>st</sup> Century: An Agenda for European Cooperation on School*, 2008) című dokumentum is, mely az európai iskolarendszer előtt álló legfontosabb feladatokat összegezte. A megoldásra váró feladatok mindegyike azt a célt szolgálja, hogy a fiatalokat felkészítse a 21. századi kihívásokra. „Ezért szélesebb körű kompetenciákra van szükségük, mint valaha, annak érdekében, hogy érvényesülni tudjanak a globalizált világban és az egyre sokszínűbb társadalmakban. Sokuk olyan munkakört fog betölteni, amely ma még nem is létezik, és többüknek fejlett nyelvi, interkulturális és vállalkozói képességekre lesz szükségük” (*A XXI. századi kompetenciák...*, 2008). Ezért fókuszál a dokumentum is a kulcskompetenciák átadásának szükségességére, és úgy vélik, a „legjobb minőséget, sőt a kiválóságot képviselő készségek és kompetenciák megszerzését lehetővé tevő alap- és erre épülő oktatást és képzést”<sup>16</sup> kell nyújtani. Ennek alapfeltétele, hogy a tantervi reformoknak egy kompetenciacentrikus megközelítésből kell kiindulni, bevonva a munkálatokba a tanárokat, tanulókat és az oktatás más szereplőit is. A kompetenciák fejlesztése során a holisztikus szemléletmódnak kell érvényesülnie, amely a tanulást a tantárgyakon belül és azokon átívelve szervezi, és kifejezetten a kompetenciák fejlesztésére irányul. Kitér a dokumentum arra is, az iskoláknak elő kell segíteniük a tanulók és a személyzet jó egészségi állapotát, jólétét és aktív polgári szerepvállalását, és számos kompetencia is van, mint például vállalkozási ismeretek és a nyelvek, melyek egy innovatív, kreatív iskolai környezetben jól fejleszthetők.

<sup>15</sup> A XXI. századi kompetenciák fejlesztése: Az iskolákról szóló európai együttműködés menetrendje (2008): com. 425 végleges. Brüsszel.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:HU:PDF>

<sup>16</sup> Ugyanott, 2.1. pont

A felülvizsgálati munkák és a konzultációk eredményeként az Európa Tanács 2009 májusában fogadta el azt a dokumentumot, mely döntött az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (Council Conclusion on a strategic framework for European cooperation in education and training. („ET2020”)<sup>17</sup>, valamint meghatározta az „Oktatás és képzés 2010”- es munkaprogramra épülő öt európai referenciaértéket (European benchmarks). A „mérőkövek” kitérnek a felnőttek egész életén át tartó tanulásban való részvételének növelésére, az alapkészségek tekintetében (olvasás, matematika, természettudományok) gyengén teljesítők fejlesztésére, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának emelésére, az oktatást és képzést korán elhagyók számának csökkentésére, illetve a kisgyermekkori nevelésben - különös tekintettel a hátrányos helyzetűekre - való részvétel ösztönzésére (*A Tanács ...*, 2009. 1. melléklet).

A 2009-ben megfogalmazásra került következtetések újra megerősítik, az iskolai nevelés minden formájának az egész életen át tartó tanulás szemléletén kell alapulnia, azáltal, hogy minden gyermeknek meg kell szereznie azokat a kulcskompetenciákat, melyekre szükségük van, és melyek hozzásegítik őket a személyes és szakmai boldogulásukhoz. Felhívja a figyelmet arra is, sokkal specifikusabb kompetenciák fejlesztésére is szükség lesz, mivel fel kell készíteni a diákokat azokra a jövőbeli kihívásokra, amelyek érik őket, mint például a klímaváltozás és annak következményei. Emlékeztet továbbá, minden polgárt alkalmassá kell tenni arra is, hogy aktualizálja, fejlessze készségeit a munka, a tanulás, a polgári szerepvállalás és interkulturális területén is (*CASE*, 2009).

### 1.3. A kompetenciaszemléletű oktatáspolitikai hazai gyakorlata

A kompetencia fogalmának, a kompetenciaalapú oktatás elveinek megfogalmazása maga után vonta a tantárgyi tartalom újradefiniálásának szükségességét hazánkban is. Az út hosszú volt, a hagyományos tananyag felsorolástól el kellett jutni a „kompetenciák tantervesítéséig”. A kompetenciaalapú tanterv esetében a tantervi tartalom már a folyamat szerves részeként, a fejlesztés eszközeként jelenik meg, melynek középpontjában a fejlesztendő képesség és tanulói teljesítmény áll (*Perjés és Vass*, 2009).

Hazánkban a kompetenciaalapú tantárgyi szabályozásra való áttérés sajátosságai leginkább a „NAT-evolúció”<sup>18</sup> folyamatán keresztül ragadhatók meg. Hangsúlyozni kell

<sup>17</sup> A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (forrás: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>)

<sup>18</sup> A kifejezést Báthory Zoltánra hivatkozva Vass Vilmos használja tanulmányaiban. A „NAT-sztori” – ahogyan Báthory Zoltán (2001a, 133. o.) fogalmazza, illetve annak előzménye részletesen megtalálható például



azonban, hogy a rendszerváltást megelőző időszakban is voltak olyan törekvések, melyek a központi és a helyi igények - az iskolák nagyobb önállóságának - egyidejű figyelembevételét, a társadalmilag relevánsnak ítélt műveltségterületek mindenki számára való kiterjesztését, illetve a tantervfejlesztés új stratégiájának kidolgozását hangsúlyozták. Az 1985. évi I. törvény az oktatásról<sup>19</sup> már ennek szellemében erősítette meg az iskolák autonómiáját, és a nyolcvanas évek második felében egyre több iskola kezdett innovációs kísérletekbe. Ilyen volt Gáspár László sarkadi kísérleti iskolája, Ágoston György szegedi egységes alapú középiskolai iskolakísérlete, az új lendületet vevő Zsolnai József irányította törökbálinti értékközvetítő és képességfejlesztő kísérleti iskola, a nyolc- és hat osztályos gimnáziumok, valamint számos alternatív programú intézmény létesítése (Ballér, 1996).

Ebben az időszakban más irányú oktatáspolitikai elmozdulások is megfigyelhetők, így például egyre hangsúlyosabbá vált a pedagógusok szakmai autonómiájának kérdése. A lényegi elvárás az volt, hogy az intézményi - és tanári önállóságnak a műveltség tartalmára is ki kell terjednie, melynek szükségessége mellett többek közt a következő szempontokat sorakoztatták fel a szakemberek: demokratizmus, az iskolák önfejlesztő, önirányító tevékenysége, differenciált, individualizált tanulásirányítás, hatékony személyiségfejlesztés, tanulók és tanárok motiválása, az iskola értelmiségi munkahellyé alakítása. Az elemzések rámutattak arra is, a tantervi önállóság nem teszi feleslegessé a központi tartalmi szabályozást, sőt annak gyökeres megújítását szorgalmazták. Ennek eredményeként került kiemelésre a törzsanyag, valamint a „minimális kompetenciák” alapjainak meghatározása, ez utóbbi olyan kulturális eszköztudást jelentett, melynek lényege és funkciója „az önálló tanulás eszközeinek ismerete és aktív alkalmazása” (Ballér, 1996, 157. o.).

Az új tantervi koncepció kialakítására hatást gyakoroltak még többek közt a „rejtett tantervhez” kapcsolódó kutatások is, melynek egyik megállapítása az volt, a nevelési-oktatási folyamat eredményeit nagymértékben meghatározzák a tanulás társas és társadalmi tényezői (Szabó, 1985). Más oldalról közelítették meg a tantervi változtatások szükségességét azok a szociológiai szakmai műhelyek<sup>20</sup>, amelyek szervezet- és vezetéstudományi elméletekre és kutatásokra alapozva fogalmazták meg az új típusú iskola igényét, melynek legfontosabb jellemzője, hogy személyiségfejlesztő, innovatív, az alkotó tevékenységnek - benne a tanulásnak - teret adó iskolák legyenek. Báthory Zoltán (2001a, 68. o.) szavaival

---

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKONET Kft., Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. könyvekben és Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 2. 45-62. o. tanulmányában.

<sup>19</sup> Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=8548>

<sup>20</sup> Elsősorban Andor Mihály, Ferge Zsuzsa, Kozma Tamás, Lóránd Ferenc, Tanczos Gábor munkássága emelhető ki.

összegezve ezt az időszakot megállapítható: "a nyolcvanas évek már annak a jegyében telnek, hogy hogyan lehetne a neveléstudomány világtendenciáit, a nyugati és a szocialista országok pedagógiai kutatásait itthon is érvényesíteni."

„A NAT tehát már a nyolcvanas évek elején - szinte teljes fogalmi gazdagságában - ott kísért a fejekben” fogalmazza meg szintén Báthory (2001b, 50. o.), és 1990-ben megszületett az alaptanterv első vitaanyaga is. A „reformhullámvásút”<sup>21</sup> azonban nem kímélte a Nemzeti alaptanterv kidolgozására és bevezetésére irányuló munkálatokat sem. Többszöri nekifutás és módosítás után a NAT hatodik verzióját fogadták el előbb a szakmai szervezetek, majd a kormány 1995-ben <sup>22</sup>, mely 1998-tól került bevezetésre az első és a hetedik évfolyamon.

Az 1995-ös NAT sajátossága, míg a célok rendszerszerűen az egész dokumentumot átszövik, addig a követelmények konkrét, részletes lebontásban szerepelnek benne, a tananyag és a hozzá kapcsolódó minimális teljesítmény összefüggésében. Ezért a közös követelményeket az alaptanterv úgy fogalmazza meg, hogy az iskolatípustól függetlenül valamennyi tanuló számára teljesíthető legyen. A műveltségterület kiválasztásának és elrendezésének újszerűsége pedig abban rejlett, hogy érvényesült benne a hétköznapi és ünnepi tudás, a korszerű alpműveltséget ötvözi a gyakorlatiassággal, összességében a komplexitás, a korszerűség, és az emberközpontúság jellemzi. A 10 műveltségi terület arányairól, súlypontjairól bár konszenzusos döntés született, ennek ellenére fontosnak tartott területek mégis háttérbe szorultak. Megjelent az integratív szemlélet is, mivel a fő irányokon túl megfogalmazásra kerülnek a közös tartalmak, és egyes területek felett átvivő általános fejlesztési követelmények (Ballér, 1996). A tartalmi reform maga után vonta többek közt az értékelési és vizsgarendszer - benne az alap- és érettségi vizsga - átdolgozását; a tanterv, a tankönyv- és taneszköz piac kiépülését; a tantervi reformot segítő „szolgáltatóhálózat”<sup>23</sup> megteremtését és egy új típusú szakképzési rendszer kidolgozását is.

A tartalmi szabályozás új rendszere annyira különbözött a megszokott pedagógiai gyakorlattól, hogy a gyakorló pedagógusok jelentős része nem értette a NAT - eddigi tapasztalataiktól teljesen eltérő - szemléletmódját és funkcióját. Gondot okozott annak belá-

<sup>21</sup> Ezt címet adta a „Maratoni reform” (2001) című könyve egyik fejezetének Báthory Zoltán, ezzel érzékelte azt, hogy a kilencvenes években a politika hogyan avatkozott be, hol jobbra, hol balra rángatva a közoktatási reform pedagógiai folyamatait.

<sup>22</sup> Lásd erről: 130/1995. (X.26.) kormányrendelet (forrás: [www.oh.gov.hu/jogszabalyok/kormanyrendeletek](http://www.oh.gov.hu/jogszabalyok/kormanyrendeletek))

<sup>23</sup> Ennek keretében kezdett működni például a Közoktatási Modernizációs Alapítvány (KOMA), vagy a Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Programja, benne számos részprogrammal, mint például a Közoktatási Információs hálózata, szakmai szervezetek támogatása. Az alábbi programokról részletesen lehet olvasni: Jelentés a magyar közoktatásról 1997. (<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/6-oktat-as-tartalma>)

tása például, hogy a hagyományos tantervekhez képest, - melyek a teljes iskolai tananyagot tartalmazták -, az alaptanterv „csak” a mindenki számára szükségesnek ítélt közös tartalmakat és követelményeket szabályozza. Ilyen értelemben az ismeretanyag és követelmények megfogalmazásánál az került kiemelésre, ami minden tanuló számára nélkülözhetetlen, és egy átlagos tanuló számára elsajátítható, teret hagyva a pedagógusok szakmai szabadságának és helyi igények figyelembe vételének (*Mihály, 1999*).

Az implementációs folyamat átgondolása lehetőséget teremtett egy nemzetközi és hazai kutatási tapasztalatokon nyugvó, - az európai keretrendszertől azonban eltérő - fejlesztésközpontú kulcskompetencia-moddell kidolgozására is, melyet a pedagógia közbeszéd „csigamoddellnek” nevezett el. A modell követve Nagy József hármas rendszerét (kognitív, személyes, szociális kompetenciák) egyensúlyba helyezi az érzelmi és értelmi intelligencia területeit, valamint a megismerési, érzelmi-akaratú és a mozgásos követelményeket. A modell elemei a következők: döntési, együttműködési, életvezetési, információs, kommunikációs, komplexitás kezelési, kritikai szemlélet, lényegkiemelés, narrativitás, problémamegoldás és a szabálykövetés kulcskompetenciája. A kidolgozott modell másik előnye, hogy szemléletmódja alkalmas az iskola és a munka világának közelítésére, valamint hozzájárult a flexibilis szabályozási rendszer hazai meghonosodásához (*Vass, 2003*).

Az 1995-ös NAT jelentőségét *Vass Vilmos* a következőkben összegzi:

- először kaptak legitim lehetőséget az iskolák arra, hogy saját igényeikhez igazodva dönthessenek tantervi, pedagógiai, tanulászervezési kérdésekben,
- olyan műveltségképet közvetít, mely minden magyar iskolás számára elérhető,
- eddigiektől eltérő művelség tartalom,
- integratív szemlélet megjelenése, mely tantárgyak helyett a 10 műveltségi területbe rendezi a művelség tartalmát,
- a művelség tartalomhoz részletes követelményrendszer társul, melyet a közös követelmények (keresztantervek) kötnek össze (*Perjés és Vass, 2009*).

Az 1995-ös NAT felülvizsgálatára és korszerűsítésére 2001 és 2003 közötti időszakban került sor, olyan szerencsés nemzetközi oktatáspolitikai változások közepette, mikor is az Európai Unióban - a már bemutatott okok - miatt jelentősen felértékelődött az oktatás szerepe, és a közös gondolkodás középpontjába a nyitott helyzetet kezelni képes cselekvő ember került. Az erre való felkészülésre az unió tagállamainak jelentős támogatást nyújtott, melyet később az újonnan csatlakozókra - köztük hazánkra - is kiterjesztettek (*Halász és Lannert, 2006*).

A magyar közoktatás eredményességéről alkotott „álomvilágnak” viszont az OECD-nek a 2000-ben induló PISA vizsgálatok tapasztalatai vetettek véget, melyek egyértelműen rámutattak arra, diákjaink nem jól teljesítenek a hétköznapi problémák megoldásában, szövegértésből mélyen átlag alatt, míg matematikából és a természettudományokból kissé jobban teljesítettek.

A közoktatás tartalmi fejlesztésének és szabályozásának aktuális nemzetközi trendjei szintén befolyással voltak a tanterv módosítására. A kétpólusú szabályozásban bekövetkező hangsúlyeltolódás eredményeként a bemeneti szabályozás helyett a kimeneti szabályozás került előtérbe, melynek hatására felértékelődött a teljesítendő követelmény és a tanulói teljesítmény mérése-értékelése. Az alaptantervek is továbbfejlődtek, a tananyagközpontú megközelítésükben például egyre nagyobb teret kaptak az integrált tantervi megoldások, a tevékenységközpontú alaptantervek, melyek korábban elsősorban a pedagógusok tevékenységére koncentráltak, már inkább a fejlesztendő képességekre, illetve tanulói tevékenységre helyezték a hangsúlyt. A teljesítményközpontú megközelítésekben pedig sztenderdizálási törekvések voltak megfigyelhetők. A tartalmi fejlesztés kapcsán pedig egyre erőteljesebben érvényesültek a pedagógiai, pszichológiai szempontok, mely eredményeként egyre inkább odafigyeltek a tanulók szükségleteire és érdeklődésére, míg pedagógiai célkitűzésként egyre nagyobb hangsúlyt kapott a tanulási képességek fejlesztése, melyben kiemelt szerep jutott a motiváló tanulásszervezési és tanítási eljárásoknak. A tartalmi szabályozás központjába pedig szinte minden országban a kompetencia került (*Vágó és Vass, 2006*).

A NAT felülvizsgálatát és „modernizálását” nem csupán a bemutatott nemzetközi, hanem a hazai oktatáspolitikai sajátosságok is indokoltá tették, melynek háttérében törvényi és szakmai okok húzódtak meg. Kiindulási pontként megfogalmazódott, egyfelől meg kell őrizni az 1995-ös NAT értékeit, így a pedagógiai szakmai önállóságot, másfelől pedig erősíteni kell annak alaptantervi jellegét. A szakmai célok közt szerepelt a revízióval kapcsolatban a képességfejlesztés hatékonyságának növelése, az iskolai innováció erősítése, az interdiszciplinaritás elmélyítése, a tanulás motiválása, valamint a kooperatív tanulás és egyéb hatékony tanulási technikák ösztönzése is. Ezzel párhuzamosan olyan kompetenciák fejlesztésének a szükségessége is középpontba került, mint a döntésképeség, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, az információk komplex kezelése és a kooperáció (*CASE, 2009*).

A dolgozat témájához kapcsolódó egyik legjelentősebb változás a 2003-as NAT-ban<sup>24</sup>, hogy a tantárgyi követelményeket újraértelmezték, mely az általános fejlesztési és közös követelmények megerősítését, valamint a részletes követelményrendszer részbeni elhagyását, átstrukturálását jelentette (Vass, 2003). A hangsúly a nemzetközi trendeknek megfelelően a tartalomról a tevékenység - és képességközpontúságra helyeződött át, és a tanulás kompetenciaalapú koncepciója összhangba került az Európai Unió felfogásával. A 2003-as NAT a következő módon értelmezte a kompetenciaalapúság fogalmát: "A kompetenciaalapúság a tanterv taxonómiáját meghatározó szakmai elkötelezettséget jelenti. A kompetenciaalapú tanterv háttérében egy olyan személyiségelmélet húzódik, amely a személyiség fő alkotóelemeiként a kompetenciákat (személyes, kognitív, szociális és speciális kompetenciák) jelöli meg, és - azokat komponensrendszereként értelmezve - komplex képességek, képességek, készségek és rutinok hierarchikusan felépített rendszerét használja." Ebben a felfogásban „...az ember által elvégezhető tevékenységekhez, megoldható feladatokhoz köti a kompetenciákat (valaki kompetens valamilyen tevékenységgel összefüggésben, ha képes megoldani az ahhoz a tevékenységhez tartozó szokásos feladatokat).” Az új dokumentum deklarálja azt is, a kompetencia fogalmi meghatározásakor az Európai Unió által elfogadott értelmezést tekinti alapnak, azaz a „kompetencia a vonatkozó ismeret, képesség és attitűdök rendszere”, illetve azt, hogy a „különböző kompetenciarendszerek közül a magyarországi Nemzeti alaptanterv az EU konvencióját tekinti irányadónak. Bonyos értelemben az itt meghatározott kulcskompetenciák egyfelől megrajzolnak egy általánosműveltség-képet, másfelől meghatároznak egy korszerű nevelés-felfogást is.”<sup>25</sup> Így a tantervben az előtérbe állított kulcskompetenciák a következők lettek: anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai kompetencia; természettudományos kompetencia; digitális kompetencia; hatékony, önálló tanulás; szociális és állampolgári kompetencia; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség.

Hasonló egymásra építettség jellemzi a kulcskompetenciák és a kiemelt fejlesztési feladatok (korábban ezeket nevezték közös követelményeknek) viszonyát is az alaptantervben, melyet azzal indokoltak, hogy számos olyan fejlesztési terület van, amely mindegyik kompetenciát érinti. A tanterv ezek közül a következőket emeli ki: énkép, önismeret; hon- és népismeret; európai azonosságtudat-egyetemes kultúra; aktív állampolgárságra,

<sup>24</sup> Lásd erről: 243/2003. (XII. 17.) kormányrendelet (forrás: [www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf))

<sup>25</sup> A tartalmi szabályozással összefüggő kifejezések, definíciók.

In: 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)

demokráciára nevelés; gazdasági nevelés; környezettudatosságra nevelés; tanulás tanítása; testi-lelki egészség; felkészülés a felnőtt lét szerepeire. A fenti szempontváltás a műveltségterületek fejlesztési feladatainak felülvizsgálatát is maga után vonta, melynek eredményeként megváltoztak az egyes területek belső arányai is.

A munkákat összegezve megállapítható, a 2003-as NAT meg tudta őrizni az 1995-ös NAT műveltségi területekre épülő szellemiségét, miközben néhány lényegi változtatás is történt, így például kimaradtak a részletes követelmények, nagyobb hangsúlyt kaptak az általános fejlesztési követelmények és kereshetnánk elemek, a szabályozás átfogta a közoktatás teljes egészét, megváltoztatta az egyes műveltségi területek arányát és belső logikáját (*Perjés és Vass*, 2009). Nem feledkezhetünk meg ugyanakkor arról sem, hogy a magyar közoktatás középtávú stratégiájának egyik kulcselemként tekintettek azokra a változtatásokra az oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek, melyek a tartalmi szabályozás újragondolását, a kétpólusú, háromszintű, flexibilis rendszer kiépítését eredményezték, melyekről úgy vélekedtek, motorja lehet annak a tartalmi és pedagógiai paradigmaváltásnak, melyet a NAT 1995 megkezdett (*Vass*, 2003).

Az idő múlásával a 2003-as NAT is felülvizsgálatra<sup>26</sup> szorult jogi, oktatáspolitikai és pedagógia szempontból. A 2006 szeptemberében kezdődő munka célja az volt, hogy tovább erősödjön a képességfejlesztő, kompetenciaalapú folyamat, koherensebbé tegyék a rendszer elemeit (NAT, programfejlesztés, követelmények, mérések, tankönyvek), illetve a belső konzisztenciát is erősítsék a műveltségterület, fejlesztési feladatok, kiemelt fejlesztési feladatok és az uniós kompetencia keretrendszer vonatkozásában (*Kerber*, 2007a).

A felülvizsgálatot hazai és nemzetközi események egyaránt indukálták. Az egyik jelentős változás, hogy a magyar kormány 2005 szeptemberében elfogadta az egész életen át tartó tanulásról szóló stratégia tervét<sup>27</sup>, melynek alapcélja, hogy Magyarország teljesítse az egész életen át tartó tanulás területén a „lisszaboni folyamat” által meghatározott követelményeket. Ennek megfelelően 5.1. prioritásként fogalmazódott meg a közoktatásban az alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztése rövid és hosszú távon egyaránt, mely maga után vonta a tantervi harmonizáció szükségességét. De a közoktatási törvény 2006-os

<sup>26</sup> Az ezzel kapcsolatos munkát több dokumentumból is megismerhetjük például: „Jegyzőkönyv az Országos Köznevelési Tanács 2006. október 19-én-i üléséről”

(forrás: [www.okm.gov.hu/letolt/oknt/doc/oknt\\_061019.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/oknt/doc/oknt_061019.pdf)); Kerber Zoltán (2007a): Vita a NAT felülvizsgálatáról. *Új Pedagógiai Szemle* 5. 31-43 o.; Vass Vilmos (2008a): *A Nemzeti alaptanterv implementációja*. (forrás: [www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_implement\\_090702.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf))

<sup>27</sup> A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005)

(forrás: <http://www.okm.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/egesz-eleten-at-tarto-090803-2>) 33-35. oldal)

módosítása miatt is időszerű volt a változtatás, mivel az magát az alaptantervet, illetve a hozzá kötődő kormányrendeletet is érintette.<sup>28</sup>

Az oktatáspolitikai felülvizsgálat igényét egyrészt a PISA vizsgálatok tudás-, kompetencia- és a kompetenciaalapú követelményrendszer értelmezése, illetve az Európai Unió élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciáinak és a hazai - már a 2003-as NAT-ban megfogalmazott - kompetenciaterületek harmonizációjának szándéka motiválta. A kompetenciák összehangolása egyúttal pedagógiai célokat is szolgált, mivel azok meghatározásán túl megtörtént az egyes területek szerkezeti átstrukturálása a szükséges ismeretek, attitűdök és készségek hozzárendelésével. A pedagógiai átgondolás eredménye az is, hogy a kereszttantervi elemek (kiemelt fejlesztési feladatok) is hangsúlyosabban jelennek meg a 2007-es alaptantervben. Kiegészítették a képzési szakaszok leírásait is az átdolgozás során, és kidolgozásra kerültek az „egységes alapokra épülő differenciálás” fejezetben a differenciált tanulásszervezés szempontjai is.

A felülvizsgálat során az egyik legjelentősebb vita<sup>29</sup> épp a kompetenciák és azok komponensei körül bontakozott ki. Egyfelől felmerült ekkor is a fogalom definiálása körüli bizonytalanság kérdése, másfelől az európai kulcskompetenciák hazai adaptálhatóságának problémaköre, illetve a kulcskompetenciák és a kiemelt fejlesztési feladatok kevésbé tisztázott szerepe. Végül a szakmai bizottság tagjai megegyeztek abban, a kulcskompetenciákat célkategóriaként értelmezik, melyek olyan ismereteket, képességeket és attitűdöket tartalmaznak, amelyek a (gyakorlati)cél megvalósítását segítik. És bár fölvetődött az igény a kulcskompetenciák „nemzet-specifikusabbá” tételére, de egyfelől praktikus okokból, tudniillik nehezíti az európai folyamatokban való közös gondolkodást, másfelől jogi megközelítésből is döntöttek az uniós kompetenciakeret adaptálásáról. Ugyanakkor egy területen a hazai szakmai tradícióknak megfelelően mégis történt változtatás, miután a matematika és a természettudományok blokkot különválasztották egymástól, így hazánkban a fejlesztendő kulcskompetenciák száma eggyel megemelkedett. Összességében azonban sem tartalmukban sem szemléletmódjukban nem térnek el a NAT által deklarált kompetenciák az Európai Unió kulcskompetenciáitól. A kiemelt fejlesztési feladatok esetében pedig egy-

<sup>28</sup> 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról (forrás: [www.okm.gov.hu/.../vegleges\\_ktv\\_modositas\\_torvenyszoveg\\_060724.pdf](http://www.okm.gov.hu/.../vegleges_ktv_modositas_torvenyszoveg_060724.pdf)); valamint A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg) (forrás: [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf))

<sup>29</sup> Kerber Zoltán (2007a): Vita a NAT felülvizsgálatáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 2007/5.

értelmű szándékként fogalmazódott meg annak integratív, keresztntantervi jellegének erősítése.

**1. táblázat: Az egyes kompetenciák beilleszkedése a Nemzeti alaptantervbe (\*) illetve a szakképzés (\*\*) rendszerébe**

Kulcskompetencia	Alap és középfokú oktatás *	Szakképzés **
<b>Anyanyelv</b>	Műveltségi területként jelenik meg (magyar nyelv és irodalom, illetve nemzetiségi nyelv és irodalom).	Valamennyi szakmai és vizsgakövetelményben (szvk) megjelennek az adott szakképesítéshez szükségesnek ítélt elemei.
<b>Idegen nyelvek</b>	Műveltségi területként jelenik meg (élő idegen nyelv).	Csak a képzések szakmai és vizsgakövetelményeinek egy kisebb hányadában jelenik meg, jellemzően a magasabb szintű képzésekben.
<b>Matematika, természettudomány és technika</b>	Műveltségi területeken jelenik meg (matematika, ember a természetben, Földünk-környezetünk, életvitel és gyakorlati ismeretek)	Szinte valamennyi szvk-ban megjelennek az adott szakképesítéshez szükségesnek ítélt elemei.
<b>Digitális írástudás</b>	Megjelenik műveltségi területen (informatika).	A képzések szvk-inak több mint kétharmadában megjelennek az adott szakképesítéshez szükségesnek ítélt elemei.
<b>Tanulás tanulása</b>	Kiemelt fejlesztési feladat: a tanítás tanítása.	A szakképzés programjában már nincs, de a NAT által szabályozott szakiskolai és szakközépiskolai évfolyamokon erősödik.
<b>Társas és állampolgári</b>	4 kiemelt fejlesztési feladat: 1. felkészülés a felnőtt élet szerepeire, 2. aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés, 3. környezettudatosságra nevelés, 4. testi és lelki egészség	Valamennyi szvk-ban megjelennek az adott szakképesítéshez szükségesnek ítélt elemei.
<b>Kezdeményező és vállalkozókészség</b>	Kiemelt fejlesztési feladat: gazdasági nevelés, műveltségi területek közül szoros a kapcsolata az Életvitel és gyakorlati ismeretekkel	Főleg azon szakképzések szvk-iban jelenik meg követelményként, amelyek tipikusan önálló vállalkozásként (is) üzemelnek.
<b>Kulturális tudatosság és önkifejezés</b>	Műveltségi területként jelenik meg (művészetek), valamint megemlítődik 3 kiemelt fejlesztési feladat kapcsán is: 1. Énkép, önismeret, 2. Hon- és népismeret, 3. Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra	Csak néhány szvk-ban jelennek meg az adott szakképesítéshez szükségesnek ítélt elemei.

**Forrás: Az oktatás és képzés 2010 munkaprogram magyarországi megvalósulását és előrehaladását feltáró nemzeti jelentés (2009).**

A fentebb bemutatott munkálatokkal megtörtént a NAT műveltségi területeinek (kompetenciák, kiemelt fejlesztési feladatok, egyes tartalmi szakaszokban megvalósítandó műveltségterületek) összehangolása az Európai Unió egész életen át tartó tanulást szorgalmazó irányelveivel. (lásd 1. táblázat)

Az implementációs folyamat eredményeként bekövetkezett tartalmi újítások a NAT-2007-ben így összegezhetők:

- megerősítette a dokumentum bevezetője a Nemzeti alaptanterv szerepét és értékrendszerét a közoktatásban,
- meghatározta a kulcskompetenciák szerepét, az egyes területek szerkezetét (meghatározás, ismeret, képesség, attitűd),



- bővítette és felülvizsgálta a kiemelt fejlesztési területeket (keresztantervek), melyek valamennyi műveltségi területen érvényesek és a személyiségfejlesztést szolgálják,
- kiegészítette az Egységes alapokra épülő differenciálás c. részt a differenciális tanulásszervezés szempontjaival,
- beépítette a NAT-2007 bevezetőjébe a tanulói esélyegyenlőség segítésének elveit,
- elkészítette a képzési szakaszok: 1-2. (bevezető szakasz), 3-4. (kezdő szakasz), 5-6. (alapozó szakasz), 7-8. (fejlesztő szakasz), 9-12. (általános műveltséget megszilárdító, elmélyítő, pályaválasztási szakasz) leírásait (Vass, 2008a. 4. o.).

A bemutatott változások beleillenek abba az 1995-ben megkezdett implementációs stratégiába, melynek célja egyfelől az volt, hogy a lehető legszélesebb szakmai együttműködés alakuljon ki a tantervi reform megvalósítása érdekében, másfelől hogy szinkronba hozza a tartalmi szabályozás különböző elemeit. Az implementáció sikere érdekében egy „segítő rendszer” is kiépítésre került, mely a tantervi tartalmon és az irányelveken túl tanítási-tanulási programokkal, módszertani és értékelési segédeszközökkel, tankönyvekkel és tankönyvcsaládokkal, valamint tanár-továbbképzési - és felkészítési programokkal támogatja a megvalósítást.

A fejlesztéseket számos, az Európai Unió által is támogatott program segítette és segíti, mint a 2004-ben elindult I. Nemzeti Fejlesztési Tervhez kapcsolódó Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 3.1-es projektje, melynek célja az egész életen át tartó tanulás támogatása és az alkalmazkodó-képesség javítása volt. 2004-2008 között hat kompetencterületen indultak el a programfejlesztések, mint a szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi és az információs és kommunikációs technológiák (IKT) - területén, valamint az Európai Unió által kiemelt célként megjelenő, a leghátrányosabb helyzetben lévők felzárkóztatása szempontjából szintén kulcsfontosságú szociális, életviteli és környezeti kompetenciák, illetve az életpálya-építési kompetenciák területén. A kompetenciák megalapozását pedig önálló óvodai programcsomag támogatja.

2009-ben kiírásra került a HEFOP 3.1.3 B jelű pályázat is, mely a kompetenciaalapú oktatási programok eszközi elemeinek, értékelési eszközeinek, valamint ezek megjelenítésére alkalmas eszközökhöz való hozzájutást segítik.<sup>30</sup> A Nemzeti Fejlesztési Terv (2007-2013) második üteméhez csatlakozva megalkotásra került a Társadalmi Infrastruktúra Ope-

<sup>30</sup> <http://archiv.sulinova.hu/cikk.php?sess=&alsite=23&rovat=7&alrovat=33&cid=5>

ratív Program (TIOP) és a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP). Ez a két új program egyrészt továbbviszi a HEFOP-ban megkezdett projekteket, másrészt azonban újakat is elindít, melyek az implementációs folyamathoz, valamint a kompetenciafejlesztéshez is kapcsolódnak. Ilyenek például - a teljesség igénye nélkül - a kulcskompetenciák fejlesztését szolgáló, újszerű tanulásszervezési technikák, vagy a modern pedagógiai módszertan alkalmazását segítő (kooperatív technikák, projekt módszer, témahét, múzeumpedagógia)<sup>31</sup> projekt elemek. Már működik a szabályozó és visszajelző rendszer is, kompetencia alapúvá vált mindkét kimeneti vizsga, az érettségi 2005-ben, míg a szakmai vizsgák 2008-ban. 2003-tól pedig a 6. 8. és 10. évfolyamon szövegértésből és matematikából valamennyi tanulóra kiterjedően működik az országos kompetenciamérés. A TÁMOP keretében számos olyan program is beindult, mely az iskolából kikerülő, illetve a felnőttek kompetenciáinak fejlesztését szolgálja.

A hazai kompetencia-szemléletű gondolkodás kialakulásáról, gyakorlati megvalósulásáról szóló fejezet nem zárható le anélkül, hogy ne térnénk ki *Nagy József* e témában folytatott több évtizedes munkásságának rövid bemutatására, melyet legteljesebben a „XXI. század és nevelés” (2000) című kötetében fejtett ki. A szerző úgy véli, a 20. század végének pedagógiája nem alkalmas az intézményes nevelés hatékonyságának növelésére, sőt egyenesen a hagyományos pedagógia csődjéről beszél. Ennek okát abban látja, „A tanulók közötti szélsőségesse váló különbségek miatt az oktatás, nevelés eredményességével, hatékonyságával szemben növekvő igények teljesítése megoldhatatlanná vált”. Ez egyfelől azt jelenti a közoktatás arra is képtelen, hogy az exponenciálisan növekvő tananyaggal megbirkózzon, másfelől a természetes szocializációs közeg csökkenő hatását kompenzálva proszociális nevelést nyújtson. Megoldásként egy harmadik paradigmaváltást sürget a szerző, mely a kompetencia alapú pedagógiai kultúra és iskola megvalósítását jelenti (*Nagy, 2007, 6-8. o.*).

Kiütként a kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia létrehozását tartja indokoltnak, melynek egyik alapfeltétele<sup>32</sup> a személyiség ismerete. A személyiséget pedig úgy értelmezi, mint öröklött és tanult komponensrendszert, amely aktivitásával lehetővé teszi a kölcsönhatást a külvilággal. A komponensrendszerek sajátja, hogy olyan hierarchikus szerveződések, melyek keletkeznek, módosulnak és felbomlanak, miközben maga a komponensrendszer is változik. A fentiek értelmében a személyiség is egy hierarchikus kom-

<sup>31</sup> <http://nfu.hu>, és <http://www.operativprogram.hu>

<sup>32</sup> A kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia létrejöttéhez összesen nyolc feltételt rendel a szerző, melyeket részletesen bemutat a „Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia” (2007) könyvében.

ponensrendszer, melynek legátfogóbb komponensei a kompetenciák és a személyiség alarendszerei. A kompetenciák és a személyiség alarendszerei további komponensekre bonthatók, ezek a motívum- és a tudásrendszerek, melyek szintén további elemekre oszthatók, így az alaprutinokra, alapszokásokra, alapkészségekre, alapképességekre, illetve az elemi ismeretekre és a kulcskompetenciákra. A kompetenciák további jellemzője, hogy személyiség aktivitásának belső pszichikus feltételrendszerét képezik. *Nagy József* értelmezésében a személyiség tehát több mint a motívum- és tudásrendszer, valamint az általános értelemben vett pszichikus struktúrák egysége, sajátos funkciójú kompetenciák rendszerének tekinthető. Ezeknek az egymást átfedő kompetenciáknak egyike a személyes kompetencia, mely az egyén túlélését, életminőségének megőrzését és javítását, illetve a személyiség fejlődését teszi lehetővé, a másik kompetenciaelem a szociális kompetencia, pedig a család, csoport, társadalom életminőségének megőrzésének és javítását szolgálja. A bemutatott két kompetencia tehát az egyed és faj túlélését segítő egzisztenciális funkciók pszichikus feltételrendszerének tekinthetők, míg a kognitív kompetenciák segítenek a hatékony információkezeléssel e létfunkciók megvalósulásában. Ugyanakkor az információkezelés lehet önálló létfunkció is, mivel hozzájárul a különböző szintű megismeréshez (exploráció, szándékos megismerés, kutatás). A létfunkciók pszichikus komponensrendszere a kognitív kompetencia, melyhez az ember esetében a szakmai kompetenciák is társulnak, hiszen a munkamegosztás eltérő szakmai kompetenciákat feltételez. Mint látható, a kognitív és a szakmai kompetenciák is átfedik az egzisztenciális kompetenciák másik két elemét. A kognitív kompetenciák esetében annak fejlettsége kihatással van mind a személyes-, mind a társas- mind pedig a szakmai kompetenciák fejlődésére, alakulására, de a szakmai kompetenciáknak is vannak egyéni, intellektuális és szociális komponensei.

A személyiség kompetenciáinak másik elemét az alarendszerből szerveződő kulcskompetenciák adják, melyek a személyiség legátfogóbb komponensrendszerei (motívum- és tudásrendszerei). Az alarendszerhez rendelt kulcskompetenciák a következők:

- személyes (perszonális) kulcskompetenciák: önvédő, önellátó, önismerő valamint önfejlesztő kulcskompetenciák,
- szociális kulcskompetenciák: kommunikatív, proszociális, együttélési és érdekérvényesítési kulcskompetenciák,

- kognitív kulcskompetenciák: tudásszerző, tudásfeltáró, gondolkodási és tanulási kulcskompetenciák<sup>33</sup>(Nagy, 2007. 31-42. o.).

Valamennyi kompetencia fogalmi szintű működésében pedig a nyelvi kulcskompetenciának van jelentősége. A személyiség aktivitásának nem csupán a kompetenciák tekinthetők belső feltételeinek, hanem azok pszichikus komponensei is. A pszichikus komponensek két csoportra bonthatók, mint a motívumfajták és az ismeretfajták, ez utóbbi pedig újabb kettőre, az operátor fajtákra és az ismeretfajtákra. Közöttük vannak úgynevezett kritikus komponensek, melyek alapjait képezik az összes komponensrendszer elsajátításának, használatának és az egész személyiség fejlődésében meghatározó szerepet játszanak.

Nagy József munkásságának jelentősége abban rejlik, hogy választ kívánt adni azokra a problémákra, amelyre a hagyományos pedagógia kultúra már nem képes, és amelyek nem teszik lehetővé az eredményesség és az esélyegyenlőség javulását. Ennek legfőbb okát a gyerekekről (személyiségről) való hibás szemléletmódban látja, mely a tanulók közti értelmi és szociális különbségeket adottságként és nem fejlődésbeli fáziskülönbségként értelmezi. Vagyis a hagyományos pedagógiai kultúra nem tesz különbséget a személyiség és annak alarendszere (alapotívum, alapkészség, alapképesség, alapismeret és kulcskompetenciák) közt, így csupán a véletlenül múlik, kiben milyen fejlettségű alarendszer alakul ki (Nagy, 2007). A Nagy József által kidolgozott kompetenciaalapú személyiségmodell lehetőséget ad a személyiség alarendszerének megismerésére, az alapvető fontosságúnak tartott pszichikus komponensek pontos leírására. Így az iskola meg tudja oldani legfontosabb alapfeladatát, mégpedig az alarendszer folyamatos fejlesztését azok teljes kialakulásáig. Az alarendszer kritériumorientált fejlesztését a kompetenciadominanciájú tartalom, a fejlesztési feladatok megfogalmazását és a fejlettség értékelését pedig kritériumorientált diagnosztikus értékelés segíti. Ez az új szemléletű értékelési mód nem a tanulói teljesítményre orientál, hanem a további tennivalók feltárására. Az ehhez szükséges feltételeket különböző programcsomagokkal támogatták<sup>34</sup>, melyeket azóta több óvoda és iskola használ jó hatékonysággal. A különböző területeken folyó, több éven át tartó elemi alapkészségeket fejlesztő kísérletek<sup>35</sup> tapasztalatai azt mutatják, a programban résztvevő intézmények

<sup>33</sup> A szerző az egyes kulcskompetenciákat, mint funkcionális komponensrendszereket az alapmotívumai és a nekik megfelelő alapképességek alapján jellemzi tovább. A dolgozat témájához kötődő személyes –és társas kompetenciák bemutatására a dolgozat más fejezetében visszatérünk. Lásd ezekről bővebben: Nagy József (2007): Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged. 26-67. o.

<sup>34</sup> Ilyen a DIFER (diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer) és a SZÖVEGFER (szövegfeldolgozó fejlesztő-rendszer).

<sup>35</sup> Lásd erről bővebben: Nagy József (2007): Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged.75-346. o.

mindegyikében a gyermekek alapkészségeinek fejlettségében jelentős pozitív irányú változás következett be. A kutatási eredmények azért is fegyelemre méltók, mert a kritériumorientált készségfejlesztő programok alkalmasak a hátrányos helyzetből adódó fáziskésés jelentős mértékű csökkentésére is.

Úgy tűnik, a bemutatott kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia meghonosítása válasz lehet a hagyomány pedagógia „zsákutcájából” való kilábalásra azáltal, hogy hozzájárul az tanulók elemi alapkészségeinek fejlesztéséhez, - melyek a későbbi tanulás alapjait jelentik - a cselekvő-tevékenység általi a motivált tanuláshoz, valamint a tanulók együttműködését feltételező proszocialitáshoz, melyek növelik a tanulók továbbtanulási és életesélyeit.

## **1.4. Keresztntanternvi kompetenciák**

### **1.4.1. Keresztntanternvi kompetenciák az Európai Unió oktatáspolitikai koncepciójában**

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája ráirányította a figyelmet a tantervekben a kulcskompetenciákra, ugyanakkor a keresztntanternvi elemek beemelését is számos tényező teszi indokoltá a tanulók számára a tudásalapú társadalomba való tevékeny részvételük érdekében. Legmeghatározóbbak azok a *társadalmi változások*, melyek több évtizeddel ezelőtt kezdődtek, de mára rendkívüli mértékben felerősödtek. Miközben például a kultúrák, értékek és vallások közötti különbségek nőttek, addig a szociális kohézió csökkent a társadalomban. A hagyományos közösségek, mint a család és a lakóhelyi közösségek ma már kevésbé összetartóak. Számos negatív tendencia felerősödése tapasztalható, mint a szociális izoláció, diszkrimináció vagy a bűnözés megnövekedése. A társadalom is egyre komplexebbé válik, például az információs technológia gyors fejlődése jelentősen megváltoztatta mind a munkavégzést, mind pedig a mindennapi életet is (OECD, 1997).

Egy másik megközelítési mód az *iskolák megváltozott szerepéből* indul ki. A Delors-jelentés fogalmazta meg, az egész életen át tartó oktatás a XXI. század kezdetének egyik kulcskérdése, melyben különösen fontos, hogy az iskola alkalmassá váljék arra, hogy szembenézzon a szakmai és magánéletben egyaránt jelentkező új követelményekkel (Oktatás..., 1997, 19. o.). Az ennek való megfelelést nehezíti, hogy a magyar iskolák még mindig tudás-centrikusak, holott a nevelés és oktatás egymást kiegészítő szerepét már régen felismerték a személyiségfejlesztésben. Csapó Benő (2000) a kognitív tudományok tapasztalataira való hivatkozással fogalmaz meg tanulásokokat a nevelés hatékonyságának növelé-

séről. Úgy véli, a tanulók kognitív fogalmai ma már nem csupán az iskolához, hanem iskolán kívüli forrásokhoz kötöttek, melyeket a tanulók nem minden esetben a tudományos álláspontoknak megfelelően rendeznek össze. Ezek a „naiv” sémák, téves elképzelések stabilnak mutatkoznak, és ellenállnak az oktatási hatásoknak, és ugyanúgy problémát okoznak a természettudományok tárgyait tanulása során, mint a társadalmi jelenségekkel kapcsolatban is, melyek nem csak a megfelelő szintű iskolai tudás megszerzését nehezítik, hanem a hatékony nevelést is. Ahogy a szerző fogalmazza, az iskolának az új ismeretek közvetítése mellett a meglévő tudás megváltoztatása is a célja, így nem szabad lemondani azokról a nevelési lehetőségekről sem, amit a tanítási órák biztosítanak. A kereszt-kompetenciák közül számos olyan területtel találkozunk, mint például a multikulturalizmus, együttműködés másokkal, nyitottság, melyek jól használhatók ezekben az osztálytermi szituációkban, mivel nem is tekinthető kompetenciáknak a szó alapértelmében, inkább hordoznak értékeket, elveket.

Egy harmadik nézőpont a *tantárgyi tartalom irányából* közelíti meg a témát. Kerber Zoltán (2006b) tanulmányában a hazai tantárgyi struktúrák alakulásáról a következőket írja. Már a hatvanas évektől elkezdődött az a folyamat, mely a tantárgyak legfontosabb célját abban látta, hogy leképezze az egyes tudományok eredményeit, így a tanítás célja nem volt más, mint egy-egy tudományhoz kötődő zárt tudás átadása, azok használhatósága kevésbé jelent meg a tananyagban. Ez a látásmód még az 1995-ös Nemzeti alaptanterv elkészítésekor tapasztalható volt, mikor a „tantárgyi lobbik” harcoltak az órakeretekért, tartalmakért, miközben alapjaiban változott meg a világ, és benne a tudományok rendszere. Napjainkban olyan komplex problémákkal találkozunk az iskola, mint globalizáció, fenntartható fejlődés, egészségvédelem, interkulturalitás, melyekre a hagyományos lezárt „tudáscsomagokkal” nem lehet a megfelelő választ megadni. A megoldást a keresztntantervi témák beemelése jelentené az oktatásba, mely módot ad az iskola és az élet közötti kapcsolattartásra. Egyre nyilvánvalóbb, a tantárgy specifikus kompetenciák nem foglalják magukban mindazokat a kompetenciákat, melyekre az egyéneknek szükségük lenne ahhoz, hogy tudjanak alkalmazkodni a különböző helyzetekhez mind az iskolában, mind pedig iskolán kívül.

A *keresztntantervi kompetenciák értelmezése* kapcsán hasonló problémákkal találkozunk, mint a kompetencia és a kulcskompetenciák esetében, mivel annak meghatározásában, tartalmában jelentős eltéréseket tapasztalhatunk az egyes tagországokban. Nem könnyíti meg a helyzetet az sem, hogy a kulcs- és a speciális kompetenciák rendszerében is eltérő az elhelyezésük. Hasonlóan problémás e területek iskolai gyakorlatba való átültetése

és értékelése is azáltal, hogy nem tantárgyhoz kötöttek, különböző tanárok különböző szempontok alapján tanítják erre a tanulókat, illetve a keresztntantervi szinten nehéz definiálni az „elvárható tudás” szintjét is (Ranschburg, 2004).

Heidi Hayes Jacobs (1999) szerint<sup>36</sup> a keresztntanterviség más tantárgyak szemszögéből nézi az integrálandó területet, például a zenét a fizika, a matematikát a történelem felől vizsgálja. Az ilyen jellegű kompetenciák nem egyetlen tantárgy tanulása során alakulnak ki, hanem az iskolázás legáltalánosabb céljai közé tartoznak, így azok fejlesztéséhez számos iskolai tevékenységnek hozzá kell járulnia (Csapó, 2005). Havas Péter (2004) a keresztntantervi kompetenciákkal kapcsolatban azt emeli ki, hogy a több műveltségterületen érvényesülő kompetenciafejlesztések összetartoznak. Az OECD komplex problémamegoldást összegző tanulmánya<sup>37</sup> is bemutat egy értelmezést, mely szerint „a keresztkompetenciák leírhatók olyan kompetenciáknak, melyek ahhoz szükségesek, hogy az egyén be tudja tölteni a társadalomban az állampolgári szerepeit, és értékes egyéni és szociális életet tudjon élni.”

A keresztntantervi kompetenciák tartalmi kérdéseiben, mint már utaltunk rá nincs egységes rendszer, de mindenképp jelentős kiindulópont volt e téren a kanadai Québec állam oktatásfejlesztési programja,<sup>38</sup> mely kilenc keresztntantervi kompetenciát négy kategóriába sorolt be és értékelési kritériumokat is rendelt hozzájuk. Ezek: az intellektuális kompetenciák (információhasználat, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás), a módszertani kompetenciák (hatékony munkamódszerek alkalmazása, IKT technológiák), a személyi és szociális kompetenciák (identitás, együttműködés másokkal), és a kommunikáció. A Québec Education Program emellett értelmezi is a keresztntantervi kompetenciák sajátosságait, egyfelől hogy azok minden tárgyra és tevékenységre fókuszálnak, amelyért minden nevelő egyformán felelős, másfelől olyan közös célokat fogalmaznak meg, amelyről az iskola azt gondolja, a diákoknak szükséges a különböző helyzetek megoldásában, az iskolában és a tanulás folytatásához a teljes életük során. Harmadik sajátossága, hogy kölcsönösen kiegészítik egymást, mivel minden komplex tevékenységben egynél több keresztkompetencia előhívása szükséges egyidejűleg. A programban kidolgozásra kerültek a keresztntantervi elemek mind az összes tantárgyra (horizontális integráció), mind pedig az

<sup>36</sup> [http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07\\_fogalom](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07_fogalom)

<sup>37</sup> Bongers, Kleine, Waslander & Peschar(1996): The Findings. In: OECD. Public Expectations of the Final Stage of Compulsory Education. (p.65 – p.103). Paris definíciójára hivatkozik a New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of Problem Solving (é.n.): EUROPEAN Commission, Luxembourg. 12. oldal.(forrás: <http://www.ppsw.rug.nl/~peschar/TSE.pdf>)

<sup>38</sup> [http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07\\_fogalom](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07_fogalom) és [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/.../cpea\\_evaluation1\\_eng.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/.../cpea_evaluation1_eng.pdf)

összes évfolyamra (vertikális integráció) vonatkozóan (CASE, 2009; *Québec Education Program*, 2001).

Hazánkban *Havas Péter*<sup>39</sup> vezetésével a Közgazdasági Politechnikum tanárai tettek kísérletet az integrált természetismeret tantárgy keresztтанtervi kompetenciáinak tartalmi meghatározására, valamint a hozzá társítható hatékony tanulási környezet megnevezésére, felhasználva és lényegesen kibővítve (például Nagy József koncepciójának néhány elemével) a québeci oktatási reform keresztтанtervi rendszerét. A kompetenciarendszerük elemei a következők: módszertani elemek, (megfigyelés, kísérletezés, mérés, stratégiai tervezés, IKT alkalmazása); intellektuális elemek, (problémamegoldás, rendszerszemlélet, alkotóképesség, alternatívaáallítás, kritikus gondolkodás, valószínűségi szemlélet, történetiség követése, összehasonlítás, osztályozás, rendszerezés, oksági gondolkodás, modellalkotás, lényeg kiemelés, analógiák felismerése, kapcsolatba hozás, emlékezet); a kommunikációs elemek (szóbeliség, írásbeli munka, képi információ feldolgozás, információkezelés, IKT alkalmazás, forráskezelés, kommunikációértékelés); a személyes és társas elemek (önértékelés, nyitottság, empátia, társas aktivitás, önfejlesztés, pozitív gondolkodás, egészség és környezettudatosság, társadalmi érzékenység, etikai és esztétikai érzék, felelősségérzet, szervezőképesség, döntésképeség, harmónia).

Úgy tűnik, mintha a „tantárgyköziség” megvalósítása teljesen új igényként fogalmazódna meg a pedagógiában, holott a tanárok már régóta alkalmaznak olyan „technikákat”, melyek lehetőséget adnak a különböző tantárgyak közötti kapcsolatteremtésre, és egyúttal azt a célt is szolgálják, hogy tanítványaik igénybe vegyék azokat a kognitív, szociális és emocionális képességeiket, melyek által képesek a tudásuk jobb integrálására, valamint társas kapcsolataik fejlesztésére. Ilyen elemek többek közt a különböző nevelési alapelvek, (bizalom, megértés, törekvés a személyes kapcsolatra, tanuló jogainak tiszteletben tartása), a didaktikai alapelvek (tantárgyi koncentráció, motiváció),<sup>40</sup> vagy tantárgyi integráló törekvések (tantárgyblokk, integrált tárgy, komplex tárgy), illetve a reformpedagógiákban meghonosodó, de ma már a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is elterjedő óratervek (epochális tervezés, projektek). Ebben az összefüggésben látható, hogy a keresztтанtervi kompetenciák nem igazán új képződményei a tanterveknek, hanem inkább olyan irányelvek sorozatainak tekinthetők, melyek hatással vannak minden tantárgyi területre, segítve a

<sup>39</sup> <http://www.oki.hu/printerFriendly.Php?tipus=cikk&kod=matrix-7-Keresztтанtervi>

<sup>40</sup> A Pedagógia Lexikon (1997): értelmezésében: nevelési alapelvek (Petrikás, 1997, 589-590. o.); didaktikai alapelvek: (Réthy Endréné, 1997. 283. o.); koncentráció (Kiss János- Réthy Endréné, 1997, 269-270. o.).



nevelés és oktatás lényeges összetevőinek az azonosítását, tantárgytól és tartalomtól függetlenül, melynek alakításáért és megvalósításáért minden nevelő egyformán felelős.

Szakmai szempontból egy, a '70-es években publikált angol jelentés volt a kiindulópontja azoknak a vitáknak, melyek javasolták a kereszt kompetenciai nézőpont bevezetését az iskolai tantervekbe. A jelentés alapjául szolgáló kutatás az anyanyelvtanulásra fókuszált és azt hangsúlyozta, az anyanyelv tanulását nem csupán a nyelvtanár felelős, hanem az iskola valamennyi tanárának saját tantárgyába kell beépítenie a tanulók olvasási, írási képességeinek fejlesztését. Ajánlotta továbbá egy új ellenőrzési rendszer és ezt segítő eszközzel rendszer kidolgozását, melyek szélesebb körét mérik a tudásnak, mint a múltban, ezzel segítve egy új műveltség értelmezés (literacy) elfogadtatását. Egy érdekes aspektusa a tanulmánynak, hogy nem csak a kereszt tantervi kompetenciák különböző elemeinek kiemelését tartja fontosnak a tantervben, hanem szükségesnek véli a teljes pedagógiai program átdolgozását, mely magába foglalja a tanári értékelés kritériumait, eszközeit (CASE, 2009).

Valójában azonban az 1990-es évektől indult meg a kereszt tantervi területekkel való újbóli foglalkozás, amikor a szakemberek megpróbálták olyan „tantárgyfüggetlen” kompetenciákat számba venni, melyek az iskolai élet különböző területein, mintegy multifunkcionálisan használhatók. Az OECD INES (Indicators of the Educational Systems) ekkor kezdeményezte, hogy olyan mutatók mentén is megismerhetők és értékelhetők legyenek a tanulói teljesítmények melyek nem tantárgyhoz kötöttek, de a szocializációban fontos területek. Ezeket nevezték el „cross-curricular competencies”- nek, azaz kereszt tantervi kompetenciáknak. A figyelem középpontjába olyan kompetenciák kerültek, mint az együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia, melyek az egyén szocializációjához, valamint olyanok, melyek az állampolgári és társadalmi tudatossághoz köthetők, mint például intelligencia, politikai részvétel, a közvetlen környezet feletti kontroll, fogyasztói hatékonyság, kommunikáció és a túléléshez minimálisan szükséges követelmények. A nem tantárgyi területre kidolgozott indikátoroknak összesen hat területét nevezték meg, végül négyet fogadtak el, ezek: társadalmi, politikai, gazdasági ismeretek; problémamegoldás; önismeret, énkép; és a kommunikáció (Ranschburg, 2004).

A Memorandum illetve egy Eurydice<sup>41</sup> vizsgálat is kiter arra, a kulcsfontosságú kompetenciákon túl olyan kereszt tantervi kompetenciákra is szükség van, melyek tantárgytól függetlenek és többnyire az *egyén saját tanulásának irányításával, személyközi*

---

<sup>41</sup> Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000): Commission of the European Communities (Forrás: [www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eu-dok-memorandum](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eu-dok-memorandum)), illetve Kulcskompetenciák. 5. vizsgálat. Eurydice, 2002. (<http://www.eurydice.org>).

kapcsolataival és kommunikációjával kapcsolatosak. Ez távolról sem azt jelenti, hogy a hagyományos készségek (írás, olvasás, számolás) elveszítették volna jelentőségüket, viszont a keresztkompetenciák esetében megemlítik, ezek nem ismert tantárgyakból, illetve tudományokból levezethetők, hanem az ismeretek és kompetenciák tág, interdiszciplináris területeire vonatkoznak. Ennél fogva az általános, szakmai és társadalmi készségek fokozottan átfedik egymást tartalmuk és funkciójuk tekintetében.

A kereszttantervi kompetenciák más okok miatt is a figyelem középpontjába kerültek, mivel 2003-ban először kellett a tanulóknak a *PISA vizsgálatok során* újszerű, tantárgyközi problémakört megoldaniuk, vagyis sor került a tananyagcentrikus felmérések helyett a kereszttantervi kompetenciák szerepének hangsúlyozására. Az első vizsgált kognitív kereszttantervi kompetencia a komplex problémamegoldás volt, a vizsgálati tapasztalatok alapján a magyar diákok matematikából az OECD-átlag alatt helyezkednek el, míg a problémamegoldó gondolkodás altesztjén elért eredményeik illeszkednek az OECD-országokra jellemző átlagértékhez (*Felvégi*, 2005).

Mint látható, korábban a Memorandum, majd később az „Oktatás és képzés 2020” program is egyértelműen kiáll a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésének szükségessége mellett, melynek eredményeként a tagországokban is megindultak az ez irányú munkálatok. Hasonlóan a kulcskompetenciák értelmezésében és tartalmi kidolgozásában *jelentős eltérések* tapasztalhatók az uniós országok politikájában a keresztkompetenciák esetében is attól függően, milyen iskolaszinten (alapozó, középszint), illetve az általános vagy szakmai képzés keretében kerültek megfogalmazásra. Ráadásul a kulcskompetenciák és a keresztkompetenciák értelmezésében is gyakoriak az átfedések a két fogalom összemosódása, illetve az azok eltérő értelmezése miatt. A CASE Network Reports (2009) az országbeszámolók alapján a keresztkompetenciák beillesztésének négy tantervi modelljét írja le:

- a keresztkompetenciák beillesztése explicit módon: egyértelműen definiálják a keresztkompetenciákat, és minden tantárgyhoz és területhez megfogalmazzzák a fejlesztési követelményeket,
- a keresztkompetenciák beillesztése implicit módon: a tanterv meghatározza a tárgyakat vagy tantárgyi területeket, illetve a követelményeket anélkül, hogy megnevezné a keresztkompetenciákat,
- a tantárgyspecifikus kompetenciák hangsúlyozása: inkább a tantárgyspecifikus kompetenciákat értékelik, mint a keresztkompetenciákat,

- a tudás hangsúlyozása a kompetenciákkal szemben: ez a hagyományos megközelítés, konkrét oktatási célok megfogalmazása, sokszor a kompetenciák fejlesztése helyett.

A tagországokban a *gyakorlati megvalósulási formák* igen széles skálán mozognak, melyből a teljesség igénye nélkül mutatunk be néhányat a keresztkompetenciák tartalmára koncentrálva<sup>42</sup>, nem térve ki arra, hogy azok az általános vagy szakképzésben, illetve milyen iskolafokon érvényesülnek. Észtországban például az általános és területspecifikus kompetenciák is tartalmaznak keresztkompetenciai elemeket, de vannak kötelező kereszttantervi témák is (környezetvédelem és fenntartható fejlődés; életút és életút-tervezés; média tanulmányok; IKT és biztonság), melyeket nem tantárgyi jelleggel tanítanak, hanem beleilleszkednek más tárgyak tanítási-tanulási folyamatába. Hasonlóan az észtekhez Finnországban is meghatároznak tantárgyakon átívelő témákat, melyeket nevelési feladatnak, illetve általános értékeknek neveznek. Felsőbb évfolyamokon ilyen témák például az ember fejlődése; kulturális azonosság és internacionalizmus; média használat és kommunikáció; állampolgári és vállalkozói közreműködés; felelősségvállalás a környezetért, a jólétért és fenntartható jövőért; közlekedési- és biztonsági kompetencia; technológia és egyén. Az angol National Curriculum a kompetencia helyett két alapképesség, a funkcionális (functional skills) és a személyes tanulási és gondolkodási képességek (personal learning and thinking skills) fejlesztését hangsúlyozza. Ezen alapképességekhez fogalmaznak meg kereszttantervi dimenziókat (cross-curriculum dimensions), melyek a következők: azonoság és kulturális különbözőség; egészséges életmód; közösségi részvétel; vállalkozói szellem; fenntartható fejlődés és globális dimenziók; technológia és média valamint a kritikus gondolkodás és kreativitás. Görögországban a kereszttantervi témákban az érdeklődés felkeltését, a problémamegoldást és a tanulás iránti vágy felkeltését hangsúlyozzák. Lengyelországban többféle módon keverednek a tantárgyspecifikus és keresztkompetenciai elemek, a humán blokkban például csak az interpretáló és analízáló képesség fejlesztését szorgalmazzák, míg a problémamegoldás csak a matematika-természettudomány blokkban jelenik meg (CASE, 2009).

A CASE Network Reports (2009) megállapítja, hogy bizonyos keresztkompetenciaelemek eltérő súllyal jelennek meg az uniós országok tanterveiben:

<sup>42</sup> A kompetenciák típusának egyértelmű meghatározását két tényező is nehezíti, egyfelől, hogy a tagországok szinonimaként használják az „általános” „interdiszciplináris”, „transzverzális”, „tantárgyközi” és „tantárgytól független” valamint „általános készségek” kifejezéseket, másfelől, azok tipizálása attól is függ, hogy milyen célra kívánják használni azokat. (Eurydice, 2002)

- kevésbé kap helyt az egyéni érzékenység, illetve az önmagunk megértése, viszont nagyobb hangsúlyt kapnak az interperszonális képességek és kompetenciák, a másokkal való együttműködés és empátia,
- mindössze néhány definíció és értelmezés hivatkozik értékekre, főleg olyanokra, melyek a gyermekeknek, fiataloknak a másokkal való kapcsolatára, illetve egyéb etikai kérdésekre vonatkoznak,
- a környezetértelmezésben mindkét nézőpont megjelenik, a bolygó túlélésének kérdései és a világról való szélesebb látókör egyaránt,
- a döntéshozási képesség fontosságában különbségek vannak a tagországokban, van ahol nagyon fontos, máshol kevésbé fontos terület,
- néhány országban már kitérnek az egészségre és a jólétre való felkészítésre is.

#### 1.4.2. Keresztntanternvi elemek a magyar iskolai gyakorlatban

Hazánkban az 1995-ös NAT-ban a keresztntanternvi elemek, mint az iskolai oktatás valamennyi elemét átható „közös követelmények” kaptak helyt, de mint korábban utaltunk rá, már a *hetvenes évek végén* bevezetésre kerülő tantervek is kifejezésre juttattak elsősorban ideológiai, politikai elveken nyugvó „alapelveket”, melyek tantárgyakon átívelve a kor embereszményének megteremtéséhez nyújtottak segítséget a pedagógusok számára. Ugyanakkor már olyan modern tantervméleti elvek is alkalmazásra kerültek, mint az iskolai élet demokratizmusa, öntevékenységre nevelés, vagy a tanulás tág értelmezése. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében is történtek olyan jellegű korszerűsítések, mint például a természettudományos tárgyak közötti koncentráció vagy a komplex matematikai oktatási kísérletek tapasztalatainak beépítése, míg új elemként megjelentek az új típusú munkáltató tankönyvek, középiskolai szinten a fakultáció és a pályaaorientáció is. Mindezek ellenére a tantárgyak műveltségtartalmának belső arányai nem változtak, továbbra is jellemző volt a túlzottan elméleti jelleg és a mindennapi élettől való eltávolodás. A nyolcvanas évek közepe már sokkal jobb lehetőségeket biztosított számos iskolai újításnak, mód nyílt például környezetvédelmi, humán, szolgáltatási, művészeti, illetve természet- és társadalomtudományi integrációs programok kidolgozására, műhelyiskolák alapítására, melyekről a korábban már említést tettünk (Ballér, 1996).

A *NAT 2007-ben*, akárcsak az ezt megelőző szabályozásban a keresztntanternvi elemek, mint „kiemelt fejlesztési feladatok” a kulcskompetenciákra épülnek, összekötik a műveltségterületek bevezetőit és a fejlesztési feladatokat. Ezek az elemek az énkép, önismeret;

hon- és népismeret; európai azonosságtudat-egyetemes kultúra; aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés; gazdasági nevelés; környezettudatosságra nevelés; tanulás tanítása; testi-lelki egészség; felkészülés a felnőtt lét szerepeire. Az alaptanterv ugyanakkor azt is deklarálja, hogy számos olyan fejlesztési terület van, amely mindegyik kompetencia részét képezi: például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképesség, a problémamegoldás, a kockázátértékelés, a döntéshozatal, valamint az érzelmek kezelése (NAT, 2003; 2007). A NAT-hoz kötődő fejlesztések eredményeként 2003-tól kerettantervek és programfejlesztési csomagok jöttek létre a tartalmi modernizáció és módszertani megújulást segítő. A Nemzeti Fejlesztési Terv például hat kiemelt kompetencia terület fejlesztését támogatta (szövegértés, szövegalkotás; matematika; idegen nyelvi; IKT (informatika és médiahasználat), szociális, életviteli és környezeti kompetenciák; illetve életpálya-építési kompetenciák), melyekhez „B típusú”, keresttantervi programcsomagokat is kínálnak, melyek egy adott kompetenciát más műveltségterületbe ágyazva fejlesztenek.

A *keresttantervi kompetenciák hazai megvalósulásával* számos kutatás is foglalkozott. Egy 2003-as Országos Közoktatási Intézet által végzett középiskolai kutatás 200 iskola és 2346 pedagógus bevonásával a tantárgyak helyzetét vizsgálva kitért keresttantervi területekre, bár megjegyzendő, hogy még a NAT 2003 bevezetése előtt történt a vizsgálat. A tanárok saját tantárgyukban leginkább a tanulás és a kommunikációs kultúra fejlesztésében látnak lehetőséget, míg bizonytalanok a hon- és népismeret, testi-lelki egészség és a környezeti nevelés vonatkozásában. Ez utóbbi területeket inkább önálló tantárgyként tudják elképzelni. Hasonló rangsor alakult ki, amikor arról kérdezték őket, mennyire használják ki a tantárgyközi fejlesztés adta lehetőségeket a tanóráikon. A megyei városokban hangsúlyosabb a hon- és népismeret összekapcsolása más tárgyakkal, a környezeti nevelésre viszont a fővárosban kevesebb hangsúlyt fektetnek. A kommunikáció fejlesztése a gimnáziumokban erősebb, míg meglepő módon a pályaorientáció a szakközép-és szakiskolákban nagyon háttérbe szorul. A kutatás tapasztalatai azt erősítik, a keresttantervek helye csak elméletben megoldott, a helyi tantervben csak díszként szerepelnek. A keresttantervi területeket tantárgyakhoz kötik, ami kevésbé köthető tantárgyakhoz, azt kevésbé fontosnak látják. Egyes területek fontosságát el tudták dönteni, de ezek összefüggését a tantárgyközi pedagógia gyakorlatával még nem (Kerber és Ranschburg, 2004).

Egy 2004-es hazai tantervi obszervációs kutatás is a tantárgyak közötti kapcsolatok kihasználatlanságáról ír. A kutatók úgy vélik, indokolt lenne a kapcsolatkeresés, hiszen az élet nem tantárgyakban, hanem sokkal inkább „tantárgyköziségben” működik. A NAT-tal kapcsolatban megjegyzi a szerzők, az olyan közös követelményeket határoz meg, ame-

lyek nélkülözhetetlenek a korszerű műveltséghez, így át kell hatnia az oktatás valamennyi területét. Ilyen területek például a hon- és népismeret, környezeti nevelés, kommunikációs kultúra, a testi-lelki egészség, vagy a pályorientáció. Erényként fogalmazzák meg a NAT-tal kapcsolatban, hogy a területek egy kivételével a mindennapi élethez szükségesek, azaz a jelenlétük érvényes. Ugyanakkor felhívják arra is a figyelmet a kutatók, az OECD-országokban a kerettantervi elemek azokat az általános kompetenciákat tartalmazzák, melyek fejlesztése elengedhetetlen feladat minden tantárgy esetében, melyet a kompetencia-központú NAT felé mozdulás során a kerettantervek vonatkozásában Magyarországon is újra kell értelmezni (Kerber, 2004).

Az Országos Köznevelési Intézet 2004-2005-ös kutatásában a tantárgyközi tartalmakat és a kerettantervi kompetenciák fejlesztési lehetőségeit vizsgálta 276 intézményben. A vizsgált kerettantervi tartalmak esetében (komplex problémamegoldás, kommunikáció, kooperáció) megállapították, a kerettantervi tartalmakat hordozó területek, mint pszichológia, fogyasztóvédelem, pályaválasztás, tanulásmódszertan, Európai Unió ismeretek zömmel az osztályfőnöki órák keretében valósulnak meg, de a kutatók úgy vélik, ez egyfajta kibúvó az iskolák részéről, hogy egyszerűbben „oldják meg” e tartalmak iskolai közvetítését, rábízva kizárólag az osztályfőnökökre ezt a feladatot. Másik jelentős észrevétel, az iskolák nem partnerek a tantárgyak lazításában, ami a tanításról való berögződött gondolkodásmódban keresendő, ezt jelzi az is, hogy korszerű tanulás-szervezési módokat ritkán alkalmaznak a nevelők, és kevés az integrált tartalom az iskolákban, és a tanárok közötti együttműködési hajlandóság sem megfelelő (Kerber, 2006b).

A kedvezőtlen obszervációs kutatási tanulságok arra ösztönözték a szakembereket, hogy *összegyűjtsék a „jó gyakorlatokat”*. A tapasztalatok azt mutatják, a jó gyakorlatot képviselő intézmények már célkitűzéseikben deklarálják az egységes folyamatban való gondolkodást, így vagy a személyesség, vagy a tevékenységrendszer felől közelítik meg a kerettantervi tartalmak megjelenítésének fontosságát. A tantárgyi struktúrában jórészt a természettudományos tárgyak integrált oktatására találtak példát, míg a humán területek integrációja többnyire a „művészetek” tárgyban testesült meg. Sok helyen önálló tárgyként szerepel például a tanulásmódszertan, könyvtárismereti óra, gépirás, életvitel, civilizáció és önismeret, de más tevékenységek is segítik a tantárgyközi megvalósulását, mint például projektek kidolgozása, alkotókörök működtetése. A kerettantervi tartalmakat van, ahol az alap- vagy főtárgyakba integrálják, ennek legtipikusabb példája az idegen nyelvek tanítása, de gyakoriak a kampányszerű (neves napokhoz, illetve témákhoz kötődő) rendezvények is. A hagyományostól eltérő időszervezés (speciális időszáv, epochális tanítás, rövidebb,

vagy hosszabb tanítási órák), a csoportszervezés nem hagyományos formái (patrónus hálózat), a változatos tanórai módszerek (kooperatív technika, projektek, IKT-technikák alkalmazása), illetve a tanórán kívüli lehetőségek széles skálája (erdei iskola, témahét, iskolán kívüli projektek, környezettel kapcsolatos és kulturális tevékenységek) szintén segítik a keresztтанtervi kompetenciák fejlesztését (*Földes, 2007*).

A bemutatott megoldások közül számos olyannal találkozunk, melyek jól ismertek a „hagyományos” pedagógiában (bár vitathatatlanul vannak azt meghaladó megoldásmódok is), ezért tűnik érthetetlennek az iskolák és a pedagógusok félelme és sokszor ellenállása a kereszttantervi szempontok beemelésétől a mindennapi iskolai gyakorlatba.

## 2. A személyes és a társas kompetencia

A DeSeCo programban a kulcskompetenciák meghatározása kapcsán alapvető kíváncsággal fogalmazódott meg, azok járuljanak hozzá a személyes és a társadalmi jóléthez. A szakpolitikusok abban ugyan megállapodtak, hogy a kompetenciafejlesztés egyik legfontosabb eredménye, ha az ember képessé válik *saját céljai megfogalmazására* és megvalósítására a jelen társadalomban (Rekus, Hintz és Ladenthin-t (1998) idézi Gilomen, 2006) ugyanakkor csak úgy, mint más területeken szakmai viták tárgyát képezte a „sikeres élet” strukturálása. Végül nyolc dimenzió<sup>43</sup> mentén határozták meg a sikerességet, mint például a szellemi erőforrások; az egészség és személyes biztonság; szociális kapcsolatainak hálók (társadalmi tőke); szabadidős és kulturális tevékenységek; személyes elégedettség és értékszemlélet. Az életminőség alakításának vannak objektív és szubjektív, anyagi és nem anyagi, individuális és kollektív elemei is. A kutatások<sup>44</sup> szerint mára megfigyelhető, hogy egyre hangsúlyosabbá válnak a szubjektív életminőség különböző elemei, mint a műveltség, az emberi kapcsolatok, a kultúra - és környezetvédelem, a szellemi és fizikai energia, melyek, mint „mozgósítható erőforrások” alkalmasak az egyéni életminőség befolyásolására. Az egyéni siker mellett a *jól működő társadalom* dimenzió is meghatározásra került, mint például a gazdasági hatékonyság; demokratikus folyamatok; szolidaritás és társadalmi kohézió; emberi jogok és béke; méltányosság és diszkriminációmentesség, illetve az ökológiai fenntarthatóság (Gilomen, 2006). Nem vitás, e két dimenzió tartalma, egymáshoz való viszonya, összevetése számos probléma forrása, de mindenképp iránymutató volt abban, hogy azonosításra kerültek olyan kiindulási pontok, elméletek, modellek és értékek, melyek segíthetnek az egyéni és társadalmi sikerességben. A továbbiakban az egyéni és társadalmi jólét megvalósításában alapvető szerepet játszó személyes és társas (szociális) kompetenciák bemutatására vállalkozunk.

<sup>43</sup> A nyolc dimenzió a következő: a gazdasági pozíciók és erőforrások; a politikai jogok és hatalom; a szellemi erőforrások; a lakás és infrastruktúra; az egészség és személyes biztonság; szociális kapcsolatainak hálók (társadalmi tőke); szabadidős és kulturális tevékenységek; személyes elégedettség és értékszemlélet. Részletes bemutatásuk megtalálható: Heinz Gilomen (2006): Az elvárt kimeneti eredmények: sikeres élet és jól működő társadalom. című tanulmányban.

Forrás: [http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-04\\_gilomen](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-04_gilomen)

<sup>44</sup> A tanulmány bemutatja e téren Noll (2001), Inglehard (1989), Zapf (1984) Erikson (1993) és mások gondolatait. [http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-04\\_gilomen](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-04_gilomen)



## 2. 1. A személyes és társas kompetenciák szerepének felértékelődése

Minden történelmi korszakban a nevelés arra törekszik, hogy megalapozza a társadalom számára értékesnek, konstruktívnak tartott személyiség kialakítását. A konstruktivitás szociális és individuális összetevőit nem mindig kezelték egyenrangú fejlesztendő területként a történelem folyamán, amely a társadalmi folyamatokra, illetve az egyéni életutak alakulására is negatívan hatott. Mára azonban egyértelművé vált - különösen az Európai Unió koncepciójának tükrében - hogy a kialakulóban lévő „új emberképhez” mind a közösségfejlesztő, mind pedig az önfejlesztő komponensek egyidejű kibontakoztatására szükség van (Bábosik, 2004).

Nem véletlen ezért, hogy az Európai Unió ajánlásaként 2000 óta kiemelt figyelmet kapnak azok a kompetenciák, melyek *nélkülözhetetlenek a jövőben minden egyén számára*. Ennek indoklása: „Soha ekkora igény nem volt még arra, hogy az egyének megtervezhessék saját életüket, soha ekkora elvárás nem volt még azzal kapcsolatban, hogy tevékenyen hozzájáruljanak a társadalom fejlődéséhez, és megtanuljanak valóban együtt élni a kulturális, etnikai és nyelvi sokszínűséggel” (Memorandum..., 2000, 5. o.). Ez alapján tartották célszerűnek, hogy bekerüljenek más fontos kompetenciák mellé a „szociális és állampolgári kompetenciák”. Az ajánlás a szociális kompetenciákra vonatkozóan megfogalmazza: „ezek magukba foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat és meghatározzák a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékonyan, építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélébb társadalomban, továbbá, ha szükséges, konfliktusokat tudjon megoldani.”<sup>45</sup> A szociális kompetencia felöleli az egyéni és társadalmi jól-léthez szükséges egészséges életvitel (fizika és mentális) felismerését, a társadalmi részvételhez szükséges viselkedési szabályok ismeretét, az egyenlőséggel és diszkriminációmentességgel kapcsolatos koncepciókat, valamint a multikulturális ismereteket. Alapkészségei között szerepel a kommunikáció, a tolerancia és az együttérzés különféle környezetben, a stressz és a frusztrációkezelés, a magán és szakmai szféra közötti különbségtétel képessége. A kompetencia az együttműködés, magabiztosság és az integritás attitűdjén alapul, ugyanakkor az egyénnek tisztelnie kell a másokat, felkészültnek kell lenni az előítéletek leküzdésére és a kompromisszumkeresésre egyaránt (Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása, 2006. 394/17).

<sup>45</sup> Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/96/EK)  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AL%3A2006%3A394%3A0010%3A0018%3AHU%3APDF>

A személyes és társas kompetenciák fejlesztése a *munka világába való hatékony bevezetés* szempontjából is nélkülözhetetlen, hisz az európai lifelong learning paradigmára építve minden ember alapvető érdeke a munka-erőpiaci elvárásoknak való megfelelés. Mára számos kutatás erősíti meg azt a tényt, hogy sok esetben a személyes kvalitások hiánya az akadály a munkaerőpiacon való elhelyezkedésnek, illetve azt is, hogy a jó személyes tulajdonságok és motivációk meglete kedvező hatással van a jövedelem alakulására (Farkas, 2006; Lannert, 2007). Szintén kutatási tapasztalatok igazolják, a munkahelyek kezdik felismerni a szociális kompetenciák (soft-skills, soft-competence) munkahelyi viselkedésben betöltött szerepét, melyek döntően az emberi érintkezésben, kommunikációban, azaz az interakciókban figyelhetők meg, és kihatnak az emberi teljesítményre. Így a munkavállalók teljesítmény értékelési kritériumai közt ma már első helyen szerepelnek a humán, interperszonális, szociális készségek, személyiségvonások, amelyek arra világítanak rá, hogy a termelékenység és hatékonyság már nem kizárólag a szakmai tudáson és képességeken múlik (Borbély, é. n.; Juhász, 2004).

A munkaerő-piaci igények megfogalmazásakor alapvető igényként jelent meg az oktatás funkcióinak, tartalmának ártértelezése is. „Polgárokat nevelünk, nem robotokat”-fogalmazza meg állásfoglalásában Anne Convery és munkacsoportja<sup>46</sup>, ezzel is jelezve, téves elképzelései vannak a hagyományos oktatásnak arról, milyen emberre van szüksége a munkaerőpiacnak. A tanulmány felhívja a figyelmet arra, hiába rendelkeznek megfelelő szaktudással az emberek, ha hiányzik a személyes kapcsolatteremtő készség és az alapvető viselkedési formák ismerete (csoportos munkára való képesség, felelősségérzet, önfegyelem, döntéshozatal, kíváncsiság, kreativitás, kezdeményezőképeség, a kiválóságra törekvés, az állampolgári tudat), akkor nem garantált a megfelelő munkahely megtalálása. Úgy vélik, azoknak vannak a legjobb esélyeik, akik az általuk hiányolt képességekkel rendelkeznek, és ezek csak olyan iskolákban valósíthatók meg, ahol teljes körű személyiséget fejlesztenek, és nem csupán specialistákat. Ajánlásukban megfogalmazzák: „az oktatás elsődleges célja az, hogy minden egyént segítsen teljes emberré fejlődésben, ne csak gazdasági erőforrást termeljen. A tudás és a készségek elsajátítását személyiségfejlesztéssel, kulturális tudással és társadalmi felelősségvállalással kell párosítani” (Falus K., é. n.).

---

<sup>46</sup> Az Európai Munkáltatók Kerekasztalának 2000-ben elkészült ajánlása, mely a munkaerőpiac oldaláról fogalmazta meg a kívánatosnak tartott kompetenciákat szintén hozzájárult az európai referenciakeret kidolgozásához. Az ajánlások részletesen olvashatók Falus Katalin (é. n., szerk.): Az európai polgárok jövőbeli oktatási kompetenciáiról című tanulmányában.  
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=civic-Falus-europaipolgarok>)

## 2. 2 A személyes és társas kompetencia értelmezési keretei

A kompetencia fogalmának *definiálási bizonytalanságai* erősen kihatnak a személyes és társas kompetencia értelmezésére, tartalmi elemeinek meghatározására, illetve arra is, hogy fejlesztését alapkompenciaként vagy tantárgyakon átívelőként tartják indokoltnak. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy egyes területei viszonylag jól feldolgozottak, míg mások alig kerültek a kutatások középpontjába. Különösen jellemző ez a személyes kompetenciákra, annak ellenére, hogy az intézményes nevelés sokféle elemével foglalkozik, sőt számos terület fejlesztése tantervileg is előírt (Nagy, 2000, 2007).

Többen a két kompetenciaterület éles különválasztását nem is tartják indokoltnak már csak azért sem, mivel a személyiség fejlesztése és formálása a szociális életképesség megalapozását, fenntartását, illetve helyreállítását szolgálja (Bábosik, 2010). Más aspektusból nézve minden személyes aktivitásunk szociális jellegű, azaz egymást átfedő, csak funkcionális szempontból megkülönböztethető kompetenciákról van szó, és mint ilyenek leginkább e területek tekinthetők a hagyományos nevelés által megvalósítandó feladatnak (Nagy, 2007). De ugyanígy a szocializáció során alakulnak ki az interakciós és kommunikációs összetevőkkel rendelkező „szociális kompetenciák” a személyiségben, mely lehetővé teszi számára a szabadság és kööttség kettős szorításában megnyilvánuló, pozitív társadalmi jelenlétet (Csepeli, 1997).

Ez a szemlélet tükröződik például Philippe Perrenoud (2001)<sup>47</sup> koncepciójában is, aki az OECD kulskompetencia-programjához kapcsolódva állította össze szociális és perszonális kompetencia listáját nem választva el egymástól a következőket:

- saját forrásaink, jogaink, korlátaink és szükségleteink azonosításának, értékelésének és megvédésének képessége,
- az a képesség, hogy egyedül vagy csoportban projekteket alkossunk és vezessünk, ehhez stratégiákat fejlesszünk ki,
- az a képesség, hogy rendszerszerűen helyzeteket, relációkat és erőviszonyokat elemezzünk,
- az a képesség, hogy együttműködjünk, hatékonyan cselekedjünk és kollektív, megosztott vezetésben vegyünk részt,
- az a képesség, hogy demokratikus szervezeteket és kollektív cselekvési rendszereket építsünk ki és ilyenekben működjünk,

<sup>47</sup> Forrás: Halász Gábor (2001): A munka átalakuló világa és az oktatással szembeni igények [http://www.oki.hu/halaszi/download/Munka%20-%20kompetenciacik%20-20min.bizt%20\(Szeged%20011105\).htm](http://www.oki.hu/halaszi/download/Munka%20-%20kompetenciacik%20-20min.bizt%20(Szeged%20011105).htm)

- az a képesség, hogy konfliktusokat menedzseljünk és oldjunk meg,
- az a képesség, hogy szabályoknak megfelelően játszunk, használjuk és értelmezzük e szabályokat,
- az a képesség, hogy a kulturális különbségeken keresztül és ezek felett kialakított rendet alkossunk.

*Havas Péter* és munkacsoportja<sup>48</sup> szintén együvé tartozónak tekinti az integrált természetismereti tárgyak keresztkompetenciái között a személyes és társas elemeket, mint az önértékelés, a nyitottság, az empátia, a társas aktivitás, az önfejlesztés, a pozitív gondolkodás, az egészség- és környezettudatosság, a társadalmi érzékenység, az etikai érzék, a felelősségérzet, a szervező- és döntésképeség, az esztétikai érzék és a harmónia.

A személyes és társas kompetenciák *legáltalánosabb értelmezését Nagy József* (1996) fogalmazta meg. A személy önmagát szolgáló viselkedését személyes kompetenciáknak, míg a szűkebb és tágabb közösséget, társadalmat szolgálókat társas kompetenciáknak nevezi. Mindkét kompetenciát az ember alapvető létfunkciói közé sorolja, mivel az egyén és a faj túlélését szolgálják, kiegészülve a kognitív kompetenciákkal. A segítő életmódra nevelést a szociális kompetencia fejlesztése, míg az egészséges és kulturált életmódra nevelést személyes kompetenciafejlesztés által tartja megvalósíthatónak. Megjegyzi továbbá a szerző, a perszónális és szociális kompetenciák fejlesztése egymást átfedő, és elsősorban a hagyományos nevelés által megvalósítandó feladat.

Mint korábban már rámutattunk, a kulcskompetenciák meghatározása<sup>49</sup> kapcsán is a figyelem középpontjába került a két fogalom. A dokumentum azt hangsúlyozza, a kompetenciák harmadik lényegi eleme az attitűdök csoportja, mely elsősorban olyan személyes kompetenciákkal hozható összefüggésbe, mint a kíváncsiság, a motiváció, a kreativitás, a kételkedés, az őszinteség, a lelkesedés, az önbecsülés, a megbízhatóság, a felelősségérzet, a kezdeményezőkézség, illetve a kitartás. A társas vagy interperszónális kompetenciák esetében annak egyéni és társadalmi integrációt segítő funkcióját emeli ki a dokumentum, abból a felismerésből kiindulva, hogy a hatékony részvétel jelentősége az Európai Unió multikulturális és többnyelvű környezetében jelentősen felértékelődött. A személyes és

<sup>48</sup> Veres Gábor (2004, szerk.): *Mátrix. Az integrált természetismeret tantárgy kereszttantervi tartalma*. Kézirat. Készült a Közgazdasági Politechnikum, az Országos Közoktatási Intézet együttműködésével, és az Oktatási Minisztérium támogatásával.

<sup>49</sup> Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)

szakmai kapcsolatok a hatékony kommunikáción, csapatmunkán, megfelelő nyelvi készségeken alapulnak, más kultúrák és hagyományok megismerésének, tiszteletének és fenntartásának képességeihez kapcsolódnak. Kiemeli a dokumentum továbbá, a társas kompetenciák magas szintje számos személyes kompetencia (mint például az önbecsülés, motiváció, a kitartás és a kezdeményezőkészség) erősödését vonja maga után. Kitüntetett szerepet kap a társas kompetenciák sorában az aktív állampolgári szerepvállalásra való felkészítés, mely feltételezi a jogok gyakorlásához szükséges önbizalom és elkötelezettség meglétét éppúgy, mint a társadalmat irányító szabályok ismeretét és tiszteletét, valamint a fenntartható növekedés iránti elhivatottságot a jövő generációival való szolidaritás alapján (*Eurydice*, 2002).

A már bemutatott a kanadai Québec állam oktatásfejlesztési programja<sup>50</sup> négy kategóriába sorolta a fejlesztendő kompetenciákat, melyek egyikét a perszonális és szociális kompetenciák (identitás, együttműködés másokkal) alkotják. A perszonális kompetenciák legfontosabb tartalmi elemei a következők:

- a személyes sajátosságok felismerése: az érzések, a gondolatok, az értékek, a kulturális keretek és a választások azonosítása; a saját akaraterő és erősségének ismerete; a cselekvésre való alkalmasság felbecsülése és annak minősége; a teljesítmény és haladás értékelése,
- saját helyünk megtalálása mások között: annak felismerése, hogy része vagyunk egy közösségnek; saját értékeink és észleléseink összehasonlítása másokkal; annak érzékelése, hogy mások is hatással vannak értékeinkre és választásainkra; mások figyelembe vétele; választásaink és döntéseink kinyilvánítása,
- személyes erőforrások jó kihasználása: rövid- és hosszú távú célok kitűzése; sikeres személyes, tudományos és életpályacélok kitűzése; erőfeszítés kifejtése a célok megvalósításához, növekvő autonómia,
- a másokkal való együttműködés: hozzájárulás a csoport erőfeszítéseéhez; a hatékony csoportmunka alkalmazása; a különböző kontextusokban való nyitott gondolkodás.

A *NAT 2003-as változata, majd a 2007-es módosítása* szintén a kulcskompetenciák közé sorolja a szociális és állampolgári kompetenciákat, míg az énkép és önismeret fejlesztése, mint kiemelt fejlesztési feladat összeköti a különböző műveltségi területeket, és szintén a kulcskompetenciákra épül. A NAT 2007 értelmezésében a szociális és állampolgári

---

<sup>50</sup> Québec Education Program (2001): Cross-Curricular-Competencies. Gouvernement du Québec [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/.../cpea\\_evaluation1\\_eng.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/.../cpea_evaluation1_eng.pdf), [www.mels.gouv.qc.ca/DFGJ/dp/programme\\_de.../chapter3.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGJ/dp/programme_de.../chapter3.pdf)

kompetenciák „A személyes, értékorientációs, interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetenciák a harmonikus életvitel és a közösségi beilleszkedés feltételei, a közjó iránti elkötelezettség és tevékenység felöleli a magatartás minden olyan formáját, amely révén az egyén hatékony és építő módon vehet részt a társadalmi és szakmai életben, az egyre sokszínűbb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat is meg tud oldani. Az állampolgári kompetencia képessé teszi az egyént arra, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudását felhasználva, aktívan vegyen részt a közügyekben” (NAT 2007). Az „Énkép, önismeret” kiemelt fejlesztését azzal indokolja, mivel az egyén önmagához való viszonya saját befogadó tevékenysége során alakul ki, így a „Nemzeti alaptantervben megnevezett értékek és kompetenciák csak akkor épülnek be a tanulók énképébe és válnak magatartást irányító tényezőkké, ha a tanulók maguk is részeseivé válnak az értékek megnevezésének, azonosításának, megértik következményeiket, és megismerik az elsajátított tudás, készségek működését, felhasználhatóságát. Ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek énképükbe, önreflexióikba integrálni az elsajátított tudást, készségeket, tanulást segítő beállítódásokat, motívumokat, a tanítás-tanulás egész folyamatában gondoskodni kell arról is, hogy egyre kompetensebbnek érezzék magukat saját fejlődésük, sorsuk és életpályájuk alakításában. Az egyén önmagához való viszonyának alakításában alapvető célként tűzhető ki az önmegismerés és önkontroll; a felelősség önmagukért; az önállóság; az önfejlesztés igénye és az erre irányuló tevékenységek, valamint mindezek eredményeként a személyes méltóság” (NAT 2007).

Már korábban is utaltunk rá, a kompetenciafejlesztés mindennapi gyakorlatba történő átültetése és megvalósulása sok esetben nincs szinkronban az oktatáspolitikai elvárásokkal. Különösen igaz ez a kevésbé „mérhető” és számon kérhető személyes - és társas kompetenciákra. Erre a problémára is felhívja a figyelmet például a *Szárný és Teher* (2009) című tanulmánykötet<sup>51</sup>, melyet az akkori köztársasági elnök kérésére egy független szakértőkből álló testület készített, s amelyben összegezték - többek közt - az oktatás fejlesztésére vonatkozó észrevételeket. Az óvodai neveléssel kapcsolatban megjegyzésre került, hogy bár az Országos Óvodakutatás eredményei szerint kiemelten kidolgozottak a helyi programokban az érzelmi nevelés és a szocializáció fejlesztésével foglalkozó tartalmak, az óvodákban a képességek fejlesztésére helyeződik a hangsúly, melynek alapja a gyermekek ismerete és az egyéni képességfejlesztés. Jellemző óvodapedagógusi megközelítés a másság elfogadtatására, a hagyományápolásra és a környezet értékeinek megbecsülésére nevelés is, mely az

---

<sup>51</sup> forrás: <http://bolcsektanacs.solyomlaszlo.hu/Szarny-Teher-oktatas-hatteranyag.pdf>.

érzelmi nevelés súlyát erősíti. A társas kapcsolatok fejlesztése, a kortársi kapcsolatok nevelő hatásának megjelentetése, a közös programok, az élménynyújtás sokszínűsége és fontossága szintén megtalálható a helyi nevelési programokban. „Ennek azonban ellentmond a 2004-es közoktatási szakértői övodavizsgálat eredménye, ugyanis a szociális kompetenciák és a kommunikáció fejlesztése a gyakorlati nevelőmunkában nem kap elég hangsúlyt” (Szárny és Teher, 2009, 45. o.). A közoktatásban főleg az alaptanterv készítőit kritizálják a szerzők több okból is. Az állampolgári kompetenciák kapcsán úgy vélik, nem történt meg a NAT-ban az a szemléletváltás, mely a közügyekben való aktív részvételt már nem kizárólag az ehhez szükséges tudás elsajátításával azonosítja, hanem „az állampolgári nevelés lényege éppen az a felismerés lenne, hogy ez a szimbolikus tudás csakis aktív részvétel útján válhat belsővé” (Szárny és Teher, 2009, 157. o.). A dokumentum szerint az alaptanterv megnevezi ugyan a szociális és állampolgári kompetenciákhoz tartozó ismeretek, képességek és attitűdök széles skáláját, mint például a mentális egészség ismerete, normatuda, multikulturalitás, nemzeti és európai identitás, kommunikáció és empátia, az együttműködés, magabiztosság, érdeklődés, közéleti tájékozottság, felelősségérzet és részvétel, ugyanakkor kifogásolják, a megvalósítás mikéntjére nem ad választ a NAT, de az ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére szánt 10-15%-os aránnyal, illetve a fejlesztés 7-10. osztályra való korlátozásával sem értenek egyet.

Úgy tűnik, a közoktatás számára továbbra is nehézséget okoz a kompetenciák széles körének kiépítése, és a hagyományoknak megfelelően főleg a kognitív kompetenciaelemek kibontakoztatásának dominanciája tapasztalható az iskolákban. A *szakképzésben* viszont a műszaki ismeretstruktúrák közvetítése mellett a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelően olyan kompetenciák közvetítése is szükségessé vált, mint a team-munkára való alkalmasság, felelősségérzet, jó kommunikáció, önálló munkavégzésre való alkalmasság (Balogh, 2006). Ennek hátterében azok - a már bemutatott - Európai Unió törekvések húzódnak meg, melyek a munkáltatói oldal, illetve a munkaköri (egyéni) oldal által igényelt kompetenciák összegyűjtésére és csoportosítására vállalkoztak a munkaerő-piaci igények jobb kielégítése érdekében. E munka is számos koncepcionális kérdés tisztázását igényelte, de mára úgy látszik, egyre elfogadottabbá vált az a szemléletváltás, mely a kimenet (output) helyett inkább a tanulási eredmény (learning outcomes), azaz a kompetenciák oldaláról közelíti meg a képzés hatékonyságát. Ez a szemléletmód nem csupán a szakképzés, hanem a felsőoktatás képesítési keretrendszerének kidolgozásakor is hangsúlyozásra került.

A tanulási eredmények irányába történő elmozdulás, vagyis „a tanuló mit tud, mit ért, és mit képes megcsinálni a tanulási folyamat befejezése után” felértékeli a tudás és

gyakorlati készségek (skills) mellett a társas és személyes képességek, kompetenciák szerepét, mely azt eredményezi, sokkal nagyobb hangsúllyal kell, hogy megjelenjen a képző intézmények profiljában a személyiségfejlesztés (Tót, 2009). Ilyen összefüggésben sokkal „életszerűbben” és hatékonyabban jelenik meg - legalábbis elméleti szinten - a megújuló szakképző intézmények profiljában a munkára való felkészítés kapcsán a személyes és társas kompetenciák fejlesztésének igénye. Hazánkban a szakképzési törvény szellemében a HEFOP 3.2.1. program keretében megtörtént ezen készségek és kompetenciák értelmezése, mint ahogy a felsőoktatásban is, melyre később térünk vissza<sup>52</sup>. A dokumentum a témánkhöz kapcsolódóan a személyes kompetenciát a következőképp definiálja: „azok a személyes tulajdonságok (adottságok, jellemvonások, értelmi és érzelmi viszonyulások), amelyek megléte elősegíti, illetve lehetővé teszi a munkatevékenység hatékony és eredményes elvégzését.” A társas kompetencia értelmezése: „a munkatevékenységben résztvevőkkel, illetve ügyfelekkel (azon személyek, akikre a munkatevékenység irányul) való közvetlen kapcsolatot, a velük összefüggő cselekvéseket, különösen az együttműködés, a kommunikáció és a konfliktuskezelés milyenségét leíró jellemzők”<sup>53</sup>. Ez a kompetenciaalapú megközelítésmód lehetővé teszi a szakmai tudás és készségek meghatározása mellett egy adott foglalkozás vagy munkakör gyakorlásához szükséges társas és személyes kompetenciák fejlesztését is (*Készség- és kompetenciafejlesztés....*,2007).

### 2. 3. A személyes kompetencia lehetséges modelljei

A szakirodalmak adósak maradtak ugyan a személyes kompetencia modellezésével, de a fejlesztésének számos eleme ismert és alkalmazott a pedagógiai gyakorlatban. Az egyéni kompetenciafejlesztés megvalósítása leginkább a személyiségközpontú, a humanisztikus pedagógiai és kognitív pszichológiai irányzatok sajátossága, amelyek a gyermekre, mint lehetőségre, a pedagógusra, pedig mint a fejlődés elfogadjára és támogatójára tekint. Ebben a megközelítésben a személyiség aktuális állapotának elfogadása önalakításra, magasabb fokú önmegvalósításra készítet, melyben a kognitív elemeknek is jelentősége van azáltal, hogy az önmagunkról való gondolkodás meghatározza, mit teszünk meg saját magunkkal kapcsolatban. A nevelő pedig az önalakítást és önmegvalósítást támogató facilitátorként vesz részt a folyamatban (*Korbai és Kereszty, é.n.*).

<sup>52</sup> A projekt a tulajdonságkompetenciákat az Európában elfogadott foglalkozási kompetenciáknak megfelelően szakmai, módszertani, személyes és társas kompetenciára bontotta fel. Az adott szakmához kapcsolódó kompetenciák bemutatása részletesen megtalálható Farkas Éva (2006): Megújulás útján a szakképzés. In: Tudásmenedzsment. október, 3-11. oldal

<sup>53</sup> Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon (2007): ReferNet Magyarország. (forrás: [http://www.observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/DTA\\_2007.pdf](http://www.observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/DTA_2007.pdf)) 2. oldal



Hiánypótlónak tekinthető e témában *Nagy József* vállalkozása, aki kísérletet tett a személyes kompetencia funkciójának, fejlődésének és tartalmának bemutatására. Értelmezésében „a személyes kompetencia mindazoknak a komponenseknek és szabályozóknak a rendszere, amelyek információhasznosítással lehetővé teszik a személyes érdek érvényesítését szociális kölcsönhatások nélkül (is)” (*Nagy, 2000. 248. o.*). Ezek a kompetenciák többek közt az egyén létezését, a túlélést, a testi-lelki egészségét, szervezetének és személyiségének optimális működésének biztosítását, szükségleteinek, vágyainak kielégítését, életcéljainak megvalósítását, adottságainak megismerését és kibontakoztatását szolgálják. A személyes kompetencia, mint pszichikus komponensrendszer ezt az aktivitást teszi lehetővé. Hangsúlyozza ugyanakkor a szerző, a személyes érdekeket szolgáló aktivitás csak a kognitív és szociális kompetenciákkal való kölcsönhatás eredményeként jöhet létre. A perszonális kompetenciák szerveződésében mind az öröklött, mind a tanult komponenseknek egyaránt szerepük van, működésüket pedig a motívumrendszer (öröklött szükségletek és hajlamok/vágyak, attitűdök; meggyőződések; szokások; a minták és a rájuk vonatkozó ismeretek) és a képességrendszer szabályozza. A motívumok nevelésben betöltött szerepe jól ismert, hisz általa biztosítható a személyiség szilárdsága, illetve a tartós autonóm szabályozása (*Bábosik, 2004*). Ezért is indokolt a személyes motívumok ismerete, mivel az előnyösnek tartott motívumok kialakítása, fenntartása, illetve a kedvezőtlenek leépítése hozzájárulhat a személyes kompetencia motívumrendszerének fejlődéséhez. Bonyolítja a helyzetet annak eldöntése és kiválogatása, mely motívumok számítanak kedvezőnek az egyén, de leginkább mindenki számára. *Nagy József (2000)* nem modellállítási szándékkal ugyan, de csoportosította a pedagógiai fejlesztés szempontjából legfontosabbnak tartott motívumokat<sup>54</sup>, melyek a következők:

- önvédelmi motívumok,
- önellátási motívumok,
- speciális motívumok,
- önszabályozási motívumok,
- önfejlesztés motívumai.

A szerző több tanulmányában (1996, 2000, 2007) is vállalkozott arra, hogy a személyes és társas kompetenciák sajátosságait rendszerezze. Az idők folyamán a modell elemi átdolgozásra, finomításra kerültek, például korábbi tanulmányaiban *Nagy József* a képesség, képességrendszer fogalmát illetve az aktivitási területek megnevezését használta, de

<sup>54</sup> Az egyes motívumok részletes bemutatása a 2007-es koncepció részét képezi, mivel tartalmában azok nagyjából lefedik egymást.

egy 2007-es tanulmányában már az Európai Unió által javasolt kulcskompetencia terminust alkalmazza, mely értelmezésében nem más, mint funkcionális komponensrendszer. Koncepciójában - az eredeti elképzeléseit kissé átdolgozva, de a lényegi elemeket megtartva - immáron a *személyes kompetenciák négyféle funkcióját* nevezi meg, mint az önvédelem, az önellátás, az önismeret és az önfejlesztés, melyeket alapmotívumaik és alapképességeik felsorolásával jellemez a szerző. E szerint:

- önvédő kulcskompetencia
  - alapmotívumai: szabadságvágy, az önállósulási, öntevékenységi vágy, egészségvédő és identitásvédő motívumok, valamint ezek komponensei,
  - alapképességek: szabadságvédő, az önállóságvédő, egészségvédő és identitásvédő képességek és alapkompontenseik: rutinok, szokások, készségek, ismeretek,
- önellátó kulcskompetencia
  - alapmotívumai: biológiai szükségletek, komfortszükséglet, mozgásszükséglet, élményszükséglet, és ezek alapkompontensei: szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, adoptált normák és értékek,
  - alapképességek: önkiszolgáló képesség (biológiai szükséglet és a komfortszükséglet kielégítésének feltétele), testi (fizikai) képességek, a mozgásszükséglet kielégítői, a művészetek befogadó és önkifejező képességei, az élményszükséglet kielégítői és a lelki, pszichés egyensúly fenntartói, ápolói,
- önismerő kulcskompetencia
  - funkciója: saját személyiségünk eredményességének, kudarainak, alakulásának, fejlődésének folyamatos megismerését eredményező értékelése, elemzése, az emberi személyiségre vonatkozó ismeretrendszer, az ismert személyiségekkel kapcsolatos tapasztalatok önmagunkra vonatkoztató megismerése, elemzése,
  - alapmotívumai: önmegismerési vágy, önmagunk iránti érdeklődés, mások ránk vonatkozó minősítései, sikervágy, kudarcfélelem,
  - alapképességei: önértékelő képesség, önismerő képesség,
- önfejlesztő kulcskompetencia
  - funkciója: saját személyiségünk szándékos változtatása, alakítása, fejlesztése,

- alapotívumai: elfogadottságunkat, eredményességünket, ambícióinkat szolgáló szándékos önfejlesztési igény,
- alapképességek: tanulási képesség és az önfejlesztő képesség, és ezek alapkomponeensei: rutinok, szokások, készségek, ismeretek (Nagy, 2007. 33-34. o.).

A személyes kompetenciák fejlesztésének iskolában történő gyakorlati megvalósulását segítő programok is jórészt e szemléletmód szellemében valósultak meg hazánkban, mivel a közoktatás minden szintjén a NAT-hoz kapcsolódó kompetenciaalapú program-csomagok is ezt a rendszert veszik alapul.<sup>55</sup> Korbai Katalin és Kereszty Zsuzsa (é. n.) például az 1-6. évfolyamosoknak kidolgozott szociális kompetenciák részeként foglalkoznak az „én dimenziót” fejlesztésével, azzal az indokkal, hogy a kisiskolások kritikus motívumainak, készségeinek, képességeinek fejlesztése a szociális kompetenciák kialakulásának alapfeltételét képezik. A személyes kompetenciák Nagy József-i rendszerét alapul véve programjukban olyan motívumok és képességek fejlesztését tartják szükségesnek, mint a vágy az önállósulásra, önmagunk megismerésére, az önmagunkkal való azonosulásra (identitás), önkifejezésre, önszabályozásra, önértékelésre, önfeljölésre. A fejlesztés eredményeként ezek a vágyak készséggé, azaz rutinnal működő pszichikus rendszerré válnak. A program a következő kiemelten fontos részképességek fejlesztését tűzi ki célul:

- a magam-érzésnek, mint a testvázlat-érzékelés és az én-tudat együttesének erősítése,
- az önállóság, az önismeret és az (elfogadottságon alapuló) önellfogadás támogatása,
- a pozitív énkép megalapozása,
- a decentrálas (a másik szempontjainak figyelembe vételének) támogatása,
- az autonómia (késztetés saját vélemény, álláspont kialakítására) fejlesztése,
- a döntésképeség fejlesztése,
- a kreativitás (alkotóképesség) fejlesztése,
- az élményszükséglet kielégítése.

A személyes faktorok szerepére *másféle megközelítésből* a közelmúlt pszichológiai irányzatai is felhívták a figyelmet. Howard Gardner (1983) pszichológus a tehetség újra-

<sup>55</sup> Lásd erről bővebben a kompetenciaalapú programfejlesztéshez kidolgozott anyagokat a [www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt\\_menu=259](http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=259) honlapon, illetve Gádor Anna (szerk.) (2008): Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez 1-12. évfolyam. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest. 56-58. o.

telmezése kapcsán foglalkozott az intelligenciával. Elutasítja azt a gyakorlatot, hogy az emberek jövőjét kizárólag az „okosságukra” alapozva döntik el tesztekkel, ezzel egyforma neveltetést erőltetve mindenkire. Úgy véli, inkább arra kellene a nevelésnek koncentrálni, hogy ráébredjék a gyermekeket a veleszületett adottságaikra és tehetségükre, és ezeket kellene fejleszteni az iskolákban. Gardner a monolitikus intelligencia (IQ-felfogás) értelmezéssel szembeszállva a „többszörös intelligencia” elméletében mutatott rá arra, hogy a sikerességnek nem kizárólagos tényezője az intellektuális alkalmasság, hanem ahhoz az intelligenciák széles skálájának, köztük a *személyi intelligenciának*<sup>56</sup> a megléte szükséges, melynek két alaptípusát különböztette meg:

- „az interperszonális intelligencia embertársaink megértésének képessége: mi ösztönzi őket, hogyan dolgoznak, hogyan lehet hatékonyan együttműködni velük...hogy képesek vagyunk felfedni más emberek hangulatát, vérmérsékletét, indíttatásait, vágyait, és ezekre megfelelő módon reagálni,
- az intraperszonális intelligencia az előbbi befelé forduló megfelelője. Képességünk arra, hogy megformáljuk önmagunk pontos, valóságghú modelljét, s ezt a modellt alkalmazni tudjuk a hatékony életvezetésben...Az önismerethez elvezető intaperszonális intelligencia fogalmához hozzátartozik az is, hogy érzéseinkhez szabadon hozzáférünk, disztingválni tudunk köztük, s viselkedésünk kialakításakor merítünk belőlük” (Gardnert idézi *Goleman*, 1998. 61. o.).

A korábbi kutatások inkább az intelligencia egyes jellemzőinek, tartalmi elemeinek meghatározására irányultak, de az érzelmi intelligencia definiálására először Salovey és Mayer (1990) vállalkozott. Kutatási tapasztalataikra hivatkozva megállapították, hogy az érzelmek és az intelligencia együttesen fejlettebb szinten képesek az információ kezelésére, mint a kettő közül bármelyik önmagában. Mégis néhány évvel később Goleman munkássága révén vált „népszerűvé” a különböző tudományterületeken (pszichológia, pedagógia, vezetéstudomány, közgazdaságtan, szervezetsz pszichológia) és a hétköznapi életben is az érzelmi folyamatok megismerése. Mivel a könyv szerzője felhívja a figyelmet arra, az érzelmi intelligencia - szemben az okossággal - megtanulható és fejleszthető, valamint arra is, hogy az egyéni sikerességben, eredményességben sokkal nagyobb a szerepe, mint a magas intelligenciának, szavaival élve az „életrevalóság az érzelmeken áll vagy bukik”<sup>57</sup>,

<sup>56</sup> Howard Gardner (1983) az intelligencia hét fő területét nevezte meg, mint: nyelvi; zenei; logikai-matematikai; térbeli; testi, kinetikus; intraperszonális, interperszonális intelligencia, melyet később húszra elemelt fel. (Goleman, 1998. 59-60. o.)

<sup>57</sup> Goleman (1998): Érzelmi intelligencia. Magyar Könyvklub. Budapest. 14. o.

ezért nem véletlen a könyv és az elmélet népszerűsége az önmagukat sikeressé tenni akaró emberek és a munkahelyek körében.

Goleman definíciója szerint az érzelmi intelligencián olyan képességeket értünk, mint „önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás; az indulat fűkezése, a vágy-kielégítés késleltetése; hangulataink kiegyensúlyozása, amely gátolja, hogy a bajban gondolkodásunk összszararodjon; az empátia és a remény.” A fenti értelmezés lényegesen eltér a korábbiaktól, amelyek a mentális képességek részeként értelmezték az érzelmi intelligenciát. Goleman már a képességek, motivációs rendszerek és személyiségjegyek elegeként képzeli el, azaz kompetencia készletekre bontja az érzelmi intelligenciát.(Golemant idézi *N. Kollár és Szabó, 2004; Kafetsios é.n.*) Szerkezeti modelljében<sup>58</sup> - melyet elsősorban munkavégzés, a hatékony munkateljesítmény elérése érdekében dolgozott ki - a *személyes és szociális kompetenciáknak, mint az érzelmi intelligencián alapuló tanult képességeknek* kiemelt jelentőséget tulajdonít, melynek elemei a következők:

1. Személyes kompetenciák: ezek a kompetenciák határozzák meg, hogyan tudunk saját magunkkal bánni.
  - *Éntudatosság*: saját belső állapotaink, preferenciáink, erőforrásaink és intuícióink ismerete
    - érzelmi tudatosság: érzelmeink és azok hatásának felismerése,
    - pontos önértékelés: erősségeink és korlátaink ismerete,
    - önbizalom: értékeink és képességeink biztos tudata.
  - *Önszabályozás*: képesség, amely lehetővé teszi, hogy kezelni tudjuk belső állapotainkat, impulzusainkat és erőforrásainkat
    - önkontroll: a hátráltató érzelmek és impulzusok kordában tartása,
    - megbízhatóság: őszinteség és igazmondás,
    - lelkiismeretesség: a saját teljesítményünkkel kapcsolatos felelősségvállalás,
    - alkalmazkodás: a változás kezelésében megmutatkozó rugalmasság,
    - innováció: találékonyság, nyitottság az új ötletekkel, megközelítési módokkal és az új információval szemben.
  - *Motiváció*: olyan érzelmi jellegű törekvések, amelyek serkentik és irányítják a kitűzött célok elérését

---

<sup>58</sup> Goleman (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. SHL Hungary Kft. Budapest 58-61. oldal alapján

- teljesítménymotiváció: a kiválóság fejlesztésére, vagy egy adott szintjének elérésére irányuló késztetés,
  - elköteleződés: igazodás a team vagy a szervezet céljaihoz,
  - kezdeményezőkézség: készenlét a felmerülő lehetőségek megragadására,
  - optimizmus: a kitűzött célok elérésére irányuló kitartás, az akadályok és kudarcok ellenére.
2. Szociális kompetenciák: ezek a kompetenciák határozzák meg, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat.
- *Empátia*: mások érzéseinek, szükségleteinek és meggyőződéseinek ismerete
    - mások megértése: ez a képesség teszi lehetővé, hogy megértsük mások érzelmeit és nézőpontját, és aktív érdeklődést tanúsítsunk mások meggyőződése iránt,
    - mások fejlesztése: ez a képesség elősegíti mások fejlődési szükségleteinek megértését és mások képességeinek fejlesztését,
    - kliensközpontúság: képesség tesz arra, hogy elvárjuk, felismerjük és teljesítsük az ügyfelek szükségleteit,
    - a sokszínűség értékelése: a kibontakozás lehetőségének biztosítása tőlünk különböző emberek számára,
    - politikai tudatosság: egy team érzelmi feszültségeinek és erőviszonyainak észlelése.
  - *Társas készségek*: olyan készségek, amelyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki
    - befolyásolás: hatékony módszerek bevetése mások meggyőzésének érdekében,
    - kommunikáció: pártatlan érdeklődés mások véleménye iránt, és képesség, amely lehetővé teszi, hogy meggyőzőek legyünk,
    - konfliktuskezelés: tárgyalási képesség, amely lehetővé teszi az ellentétek feloldását,
    - vezetés: egyének és teamek inspirálása és irányítása,
    - a változás katalizálása: változás kezdeményezése vagy kezelése,
    - kapcsolatépítés: hasznos ismeretségek ápolása,

- együttműködés: képessé tesz arra, hogy másokkal együtt dolgozunk közös céljaink érdekében,
- csapatszellem: a munkacsoport összhangjának megteremtése a közös célok elérésére érdekében.

Mára az érzelmi intelligencia más modelljei is ismertté váltak, Golemanhoz hasonlóan Bar-On modellje is az úgynevezett kevert, vagy képesség és tulajdonság alapú (kompetencia-megközelítésű) modellek közé tartozik. Bar-On (1997) úgy definiálja az érzelmi intelligenciát, mint a „nem kognitív képességek, kompetenciák és készségek olyan együttese, amely befolyásolja az ember azon képességét, hogy megküzdjön a külső környezet követelményeivel és nyomásával.” Szerinte az érzelmi intelligencia egymással kapcsolatban lévő érzelmi, személyes és társas képességek többfaktoros készlete, amely lehetővé teszi, hogy megfeleljünk a mindennapok kihívásainak és elvárásainak.

Az érzelmi intelligencia modellje öt komponensre<sup>59</sup> bomlik, melyben számos érzelmi, személyes és társas képesség és készség is megtalálható, mint az önbecsülés, az éntudatosság, a magabiztosság, a stressz tűrés, az impulzuskontroll, a valóságérzékelés, a rugalmasság, a problémamegoldás, az empátia és az interperszonális viszony. Az érzelmi és társas szempontból intelligens viselkedést további öt tényező facilitálja, mint az optimizmus, az önmegvalósítás, a boldogság, a függetlenség, valamint a társas felelősség tudat (Pauwlik és Margitics, 2008).

Annak ellenére, hogy az érzelmi intelligencia (kompetencia) iránti figyelem ma jelentősen megnövekedett, koránt sem ismert még a személyiségben betöltött valós szerepe (N. Kollár és Szabó, 2004). Ugyanakkor a téma iránti érdeklődés eredményeként számos köztük pedagógiai és pszichológiai - kutatás mutatott rá az érzelmek, az érzelmi kifejezés-módok társas együttélést és együttműködést befolyásoló szerepére, valamint arra, hogy a szociális sikeresség hozzájárul az önmagunkról alkotott pozitív énkép és önbizalom kialakulásához, mely mind a társas viselkedés, mind pedig a személyes boldogulás alapfeltétele.

<sup>59</sup> A Bar-On (1997) érzelmi intelligencia - modell komponensei: felismerjük, megértjük és kifejezzük érzéseinket és érzelmeinket; megértjük mások érzéseit és kapcsolatba kerülünk velük; kezeljük és kontrolláljuk az érzelmeinket; kezeljük a változásokat, átalakítsuk és megoldjuk a személyes és interperszonális természetű problémákat; pozitív érzelmeinket generálunk és képesek legyünk az önmotiválásra. Forrás: Pauwlik Zsuzsa - Margitics Ferenc (2008): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. Új Pedagógia Szemle. június- július

Hasonlóképp Greenspan és Driscoll (1997) is az intelligencia kutatása kapcsán foglalkozott a perszonális kompetencia modellezésével, bár a szerzők a *speciális pedagógia* aspektusából értelmezik a személyes kompetenciák négy fő területét, melyek a következők:

- testi kompetencia (physical competence): organikus és motoros kompetenciák,
- érzelmi kompetencia (affective competence): temperamentum és karaktervonások,
- mindennapi élethez szükséges kompetencia (everyday competence): praktikus és szociális kompetenciák,
- tudományos kompetencia (academic competence): fogalmi gondolkodás, problémamegoldás, nyelvek (képesség a kommunikáció megértésére, és a kommunikációra).

Ez a modell beleillik abba a sorba, mely a szociális intelligencia formáit az intelligencia és a perszonalizáció egyik láncszemének tartja. A szerzők nem értenek egyet ugyanis azokkal a kutatókkal, akik a diszpozíciókat és az intelligenciát, valamint a képességeket szétválasztják, hanem úgy vélik, hogy a szociális kompetenciának van intellektuális és nem intellektuális komponense is (Greenspan és Driscoll modelljére hivatkozik Sternberg, 2000. 91-92. o.).

Mint a bemutatott modellek is jelzik, a személyes kompetenciák azt a célt szolgálják, hogy segítségére legyen az egyénnek abban, hogy önmagát leghatékonyabban, legmagasabb szinten tudja megvalósítani a mindennapi életben ugyanúgy, mint a munkahelyen, egészséges emberként vagy fogyatékkal élőként egyaránt, önmagával és közösségeivel történő harmóniában.

## **2. 4. A szociális (társas) kompetencia fogalma, modelljei**

A szociális vagy társas kompetenciával kapcsolatos elméletek és kutatások lényegesen nagyobb számban jelentek és jelennek meg napjaink szakirodalmaiban, mint korábban. Mindez köszönhető annak, hogy egyre több tudomány és tudományterület foglalkozik az ember, mint szociális lény megismerésével. A szocialitásról való gondolkodás sajátossága, hogy a különböző tudományterületek ma már törekszenek egymás tapasztalatainak kiegészítésére és integrálására. Annak a felismerése, a szociális készségek és képességek - mint kompetenciaelemek - korai tanításával befolyásolhatóvá válik az ember szociális viselkedése, szintén hozzájárult a téma iránti érdeklődés felerősödéséhez. Míg korábban főleg a deviáns viselkedésű gyermekek fejlesztése, később pedig a prevenció került a kutatások



középpontjába, addig napjainkban sürgetővé vált az igény az intézményes keretek közti-elsősorban iskolai - szociális készségfejlesztésre, hiszen itt érik leginkább szervezett szocializációs hatások a gyermekeket. Mindennek háttérében az áll - amit a nemzetközi és hazai kutatások is megerősítenek -, hogy a spontán szocializáció, elsősorban a család szerepének fellazulása miatt nem éri el kívánt hatását, amelyet már az óvodás gyermekek jelentős szocializációs színvonalbeli különbsége is tükröz. Pedagógiai szempontból ez azt is jelenti, felértékelődött az úgynevezett segítő szakmák jelentősége, amely szintén hozzájárult a szociális kompetencia szerepének, tartalmának és fejlesztésének jobb megismeréséhez (Nagy és Zsolnai, 2001; Zsolnai, 2003; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007).

A szociális kompetencia definiálása nem könnyű, hisz nem egy dolog, hanem sok dolog együtt. Vonatkozhat az egyén társas helyzetekben megfigyelhető viselkedésére, hogy mit és hogyan tesz meg, vonatkozhat szubjektív érzésekre és gondolatokra, illetve arra is, mennyire képes valaki különböző szerepek betöltésére, kapcsolatok kezdeményezésére vagy fenntartására (Shepherd, 1983). Ez a megközelítésmód egyrészt rávilágít a szociális kompetencia összetett jellegére, valamint megismerésének és vizsgálatának bonyolultságára.

A leírására, modellezésére tett kísérletek három csoportba sorolhatók. Legkorábban a megfigyelhető viselkedés mérése alapján következtettek a szociális kompetencia összetevőire. A 70-es évektől a hipotetikus konstruktumok és az ehhez kapcsolódó konvergens és divergens validitás elméletével lehetővé vált a különböző változók együttes kezelése, mely alapján a szociális kompetencia „multidimenzionális változónak” tekinthető. Ezzel megnyílt az út a látható viselkedés, illetve a viselkedéshez köthető, de „nem látható”, csak létezését feltételezhető gondolkodási folyamatok vizsgálata előtt. A harmadik irányvonalat a nyolcvanas évek érzelmekkel foglalkozó pszichológiai kutatásai alapozták meg azzal, hogy rámutattak az érzelmek hatékony kommunikálása és a sikeres társas viselkedés, valamint a pozitív önértékelés kapcsolatára. Napjainkban már inkább a szociális kompetencia egyes összetevőinek és más összetevőkkel való kapcsolatának részletes feltárása a kutatások fő iránya (Zsolnai, 2008).

Mára többféle értelmezése is ismertté vált a szociális kompetenciának, közülük néhány a teljesség igénye nélkül. Legáltalánosabban a szociális megismerés, a szociális motívumok, valamint a szociális képességek, készségek, szokások, ismeretek komplex rendszereként értelmezhető. Argyle (1999) úgy véli, olyan képességek és készségek birtoklását jelenti, mely lehetővé teszi a szociális kapcsolatokban a kívánt hatás előidézését. Trower (1982) szintén olyan képességnek tartja, mely előidézi a szociális viselkedést. Putallaz és

Gottman (1983) elsősorban a fizikai és pszichés betegségek elkerülésében játszott szerepét hangsúlyozza, míg Waters és Sroufe (1983), valamint Schneider (1993) a személyes adottságok és a személyközi kapcsolatok hatékony használatában látja jelentőségét. Rose-Krasnor (1997) úgy definiálja a szociális kompetenciát, mely a szervezett viselkedések eredményeként az emberi interakció hatékonyságát biztosítja. Szerinte a szociális kompetencia egyénfüggő, mely sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből és viselkedésből, valamint motivációból áll. A kognitív és érzelmi képességek egymástól függő fejlődése alapvetően határozza meg a társas viselkedés eredményességét és hatékonyságát (Zsolnai, 2001, 2007b, 2008).

A definíciók sokáig a szociális kompetencia egy-egy elemére fókuszáltak csupán, míg a többről nem vettek tudomást. Ezt a hiányt pótolta a *Meichenbaum-Butler-Gruson* szerzőhármas, akik tanulmányukban<sup>60</sup> a szociális kompetencia lehetséges elméleti modellezésére vállalkoztak. Modelljük szorosan összefüggő hármas alkotóelemei a következők:

- megfigyelhető viselkedés: mely az egyén interperszonális kontextusban megnyilvánuló verbális és nem verbális cselekedeteire utal,
- kognitív folyamatok: olyan gondolatok és képzetek (énfogalom, elvárások, képzetek), melyek megelőzik, kísérik vagy követik a megfigyelhető viselkedést; ebbe a kategóriába tartoznak azok a gondolkodási készségek és információfeldolgozási stílusok is, melyet az egyén a különböző szociális helyzetekben alkalmaz,
- kognitív struktúrák: az egyén jelentéshálójára utal, melyek szerepe a gondolkodás és viselkedés motivációjában és irányításában van.

A *megfigyelhető viselkedés* a szociális kompetencia vizsgálatok leggyakoribb területe<sup>61</sup>, sőt sokan ennek alapján definiálták a fogamat is, mivel úgy vélték, a társak iránti el-lenséges vagy barátságos viszonyulás, a kapcsolatteremtés gyakorisága és minősége a verbális és nem verbális reakciók a szociális kompetencia fontos összetevői, melyek ahhoz szükségesek, hogy szociálisan megfelelő magatartási formákat tudjon az egyén alkalmazni céljai eléréséhez.

Mivel mindenféle emberi viselkedés háttérében megtalálhatók azok a gondolatok és *kogníciók*, melyek a társas helyzetekre kihatnak, ezért a szociálisan kompetens viselkedés kapcsán nem kerülhető meg a kognitív folyamatok elemeinek és szerepének a tisztázása. A

<sup>60</sup> A tanulmány olvasható Zsolnai Anikó (2003, szerk.): Szociális kompetencia - társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest. 95-119. oldalán.

<sup>61</sup> A megfigyelhető viselkedéssel kapcsolatos kutatások részletesen olvashatók Zsolnai Anikó (2003, szerk.): Szociális kompetencia - társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest. 96-97. oldalán.

kognitív történések lehetnek tudatosak, de az is gyakori, hogy automatizáltan vagy rutin-szerűen zajlanak le. E folyamatok közé tartoznak a szerzők véleménye szerint a belső dialógusok, melyek végigkísérik a folyamatot, beleértve a helyzetre, illetve az egyénnek saját magára vonatkozó gondolatait, érzéseit.

A kogníció másik eleme az előzetes elvárások és a végkifejlet előrejelzésére vonatkozik, arra hogy hogyan közelíti meg az egyén a szituációt, illetve hogyan jósolja be a társas helyzet lefolyását. Az előzetes elvárások alapulhatnak korábbi tapasztalaton, de azon is, milyen érzelmi jelentéssel bír az esemény az egyén számára. A szociális végkimenetel az interakció során alakul ki, amely kognitív és viselkedési reakciókat vált ki az egyénből, amit előidézhet egy másik személy, de az egyén belső történései is, mint például a hangulatváltozás. Ezek az elemek akár negatívan is befolyásolhatják a szociális kompetencia működését. Több kutatás is rámutatott arra, az önsorsrontó, negatív és önbecsmérlő képzetek, az énképre tett negatív utalások hozzájárulnak a nem megfelelő teljesítményhez különféle szociális helyzetekben, illetve jelentős szerepet játszanak a szociális szorongás kialakulásában. Hasonlóképp a végkifejlet nem megfelelő egyéni értékelése, félreértelmezése is zavart okozhat a szociális kapcsolatokban még akkor is, ha egyébként az egyén a társas viselkedés széles skálájával rendelkezik. A gondolkodás számos eleme támogatólag járul hozzá a szociális kapcsolatok alakulásához. A szociális jellegű információk, vagyis a másik ember személyiségének, érzéseinek, gondolatainak pontos kezelését olyan személyközi problémamegoldó készségek segítik, mint az interperszonális problémahelyzetekkel kapcsolatos érzékenység, a többféle megoldási lehetőség kidolgozásának képessége, a célok megvalósítását segítő tervezése, a várható hatékonyság értékelése, illetve a személyközi kapcsolatokban fellépő ok-okozati összefüggések meglátása.

A tanulmány szerzői olyan kutatásokra hivatkoznak<sup>62</sup>, melyek azt igazolják, olyan csoportoknál, akik semmiben sem egyeztek a szociális inkompetencia kivételével, a szociális problémamegoldó képességek hiánya szembetűnő volt. Ilyen csoportok a hátrányos helyzetű, beilleszkedési zavarral küzdő, érzelmileg kiegyensúlyozatlan, nevelőintézetbe utalt impulzív gyermekek és fiatalok. Más kutatások pedig azt jelzik, a szociális problémamegoldás készségeinek megtanításával javult a fejlesztésben résztvevő viselkedési problémákkal küzdő gyermekek a beilleszkedése. A nézőpontváltás és szerepátvétel lényege, hogy képesek vagyunk bizonyos helyzeteket és eseményeket más nézőpontból is megvizsgálni. Feltételezések szerint az ezekhez kapcsolódó készségek, mint az empátia, a sze-

---

<sup>62</sup> A szociális problémamegoldó képességgel kapcsolatos kutatások részletesen olvashatók Zsolnai Anikó (2003, szerk.): Szociális kompetencia- társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest. 103-104. oldalán.

mélypercepció, a referencia kommunikáció, azaz a másokkal való eredményes kommunikáció képessége szintén lényeges kognitív elemei a szociális kompetenciának. A kognitív folyamatokat támogathatja az információ felfogásának és feldolgozásának színvonala is. A kutatások azt sejtetik, szociálisan hatékonyabbak azok az emberek, akik az információkat tömbösíteni, kategorizálni tudják, vagyis sémákban gondolkodnak, és képesek arra, hogy megtalálják a feladat megoldásához legjobban illő információ-feldolgozó stratégiát, amit a helyzetnek megfelelően rugalmasan váltogatnak. Szintén befolyásoló tényező lehet a viselkedésben a szándékolt vagy automatikus tevékenységek dominanciája. Az előbbi a lassú, de pontos, az utóbbi pedig a rutinszerű végrehajtást teszi lehetővé. Viselkedésspektrumunk döntően rutinszerű elemekből áll, melyet akkor követ a kontrollált viselkedés, ha valamilyen tényező, például külső okok vagy érzelmi élmények megszakítanak. Ekkor jelennek meg az úgynevezett metaperspektívák, amikor azt is figyelembe vesszük, amit a másik gondolhat, érezhet, vagy eseményeket értelmezhet, illetve ha az egyén úgy reagál, amit elképzelései szerint a másik gondol. A metaperspektívák megléte segítheti a kétértelmű helyzetek kompetens kezelését, de nehezítheti is azt, például abban az esetben, ha a helyzetet félreértelmezve jönnek létre, vagy saját viselkedésünk által provokálunk ki olyan jeleket, melyekre kedvezőtlenül reagálunk, de akkor is, ha azok szorongást keltő nagyon erős negatív érzések következtében jönnek létre.

A szociális kompetenciák harmadik összetevőjét a *kognitív struktúrák*<sup>63</sup> alkotják, melyek valójában a kognitív folyamatok és megnyilvánuló viselkedés háttérében meghúzódó motivációs és affektív struktúrák. Átaluk megmagyarázhatóvá válik a társas viselkedés motívuma, iránya és szerveződése, vagyis ez teszi érthetővé, miért reagálnak az emberek eltérően ugyanarra a külső ingerre. A kognitív struktúra a szerzők szerint nem más, mint az egyén értelmezési rendszere (az aktuális érdekei), melynek feladata a viselkedés működésbe hozása, gondolatok és viselkedéssorok kiválasztása, a döntéshozás és a kivitelezés irányítása.

A szerzők a modellel kapcsolatban végül megfogalmazták a szociális kompetencia fogalmát, mely az „egyen értelmezőrendszerét, megfigyelhető viselkedéseit és kognitív folyamatait fogja át egymással és a társas környezettel való folyamatos interakció-

---

<sup>63</sup> A tanulmány szerzői összegyűjtötték a kognitív struktúrákkal összefüggésbe hozható más kutatók által használt egyéb fogalmakat, mint például: én-rendszer, séma, kontrollrendszer, személynévi konstrukció, képzetek és tervek, lásd erről: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): Szociális kompetencia - társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest. 110. o.

ban...sokkal inkább olyan fogalom, amely az események egész láncolatát tartja össze” (Meichenbaum- Butler- Grusont idézi Zsolnai, 2003. 114.).

A hazai kutatók közül Nagy József (2000) *szociális kompetencia értelmezése* a komponensrendszer-elméletére épül, melyben öröklött és tanult komponenseknek egyaránt szerepe van. Funkcióját tekintve, mint egzisztenciális kompetencia a faj túlélését teszi lehetővé úgy, hogy az egyéni érdekek érvényesítése a másik ember és csoport léteérékeit szolgálja. A *szociális kompetencia* a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer, mely *szociális motívumokból és szociális képességekből* épül fel. A *szociális motívumok* a szociális lét fenntartását és működését szolgálják, motívumai közt találhatók öröklött motívumok, mint például a szociális rutinok (mosolyfelismerés) és magatartási hajlamok (utódgondozás, kötődés, gondozás). A magatartási hajlamok milyensége képezi a nevelhetőség alapját. A szociális motívumoknak vannak tanult elemei is, mint a tanult szociális rutinok (verbális kommunikáció kifejezései), a szociális szokások, a szociális attitűdök és meggyőződések, valamint a szociális értékek és normák. A szociális szokások meghatározzák a személyiséget és befolyásolják a viselkedést, az attitűdök a személyekre, dolgokra vonatkozó attraktív vagy averzív viszonyunkat és annak mértékét jelentik, tanuláskor által összekapcsolhatóvá válnak a valakivel vagy valamivel kapcsolatos kellemes és kellemetlen élmények. A meggyőződések ismereteink igazságára vagy hamisságára, használhatóságára vagy használhatatlanságára vonatkoznak, ha azok nem ellentétesek tapasztalatainkkal, akkor tudásunk megfelelő. A szociális értékek és normák ismerete, mint viszonyítási alap játszik szerepet szociális döntéseinkben (Nagy, 2000; Nagy és Zsolnai, 2001). A szociális kompetencia másik elemét a *szociális képességek* - melyek lehetnek egyszerűek, vagy komplexek -, valamint ezek komponensei, a készségek, rutinok és ismeretek alkotják. Nagy József a komplex készségekből hatot nevez meg, melyekhez számos készséget is társít. Az egyik komplex készség a szociális kommunikáció. Az emberi kommunikációban elkülöníthető a kognitív (tudományos) kommunikáció és a mindennapi életben használt szociális kommunikáció. Az utóbbi célja egymás befolyásolása, érzelmi állapotok, vélemények közlése, a magatartás érdek szerinti befolyásolása. Készségei közé tartozik a konfliktuskezelés és kapcsolatteremtés. A szociális kommunikációt ma inkább érzelmi kommunikációnak nevezik, mely kiegészül az emberrel a verbális kommunikációval. A szociális szervezőképesség a párok, csoportok, szervezetek létrehozását, fenntartását és működtetését szolgálják, a hozzá köthető főbb készségek a kapcsolatképző és ápoló, kötődésképző és ápoló, rangsorképző és védő készségek. A szociális érdekérvényesítés képessége a proszocialitásból, az együttműködésből, a vezetésből

és a versengésből tevődik össze. További két eleme még a rendszernek a szociális tanulási képesség és a szociális nevelési képesség. A szerző úgy véli, hogy a szociális nevelés eredménytelensége jórészt a szociális nevelési képesség fejletlenségére vezethető vissza. (Nagy 2000; Nagy és Zsolnai, 2001; Nagy 2007). Nagy József 2007-es publikációjában összegezve eddigi munkásságát *megnevezi a szociális kulcskompetenciák négy fő területét és funkcióit:*

- kommunikációs kulcskompetencia: öröklött és tanulással kiegészített elemei is vannak. A szociális aktivitás eredményessége függ tőle, általános motivációja bármi lehet, ami érdekkifejezést-egyeztetést igényel. Specifikus motívumai lehetnek a vonzalom, a másik iránti érdeklődés, a hatalomvágy, a konfliktus. Főbb képességei: a kontaktuskezelő, a konfliktuskezelő, az érdekérvényesítő, a meggyőző/befolyásoló,
- proszociális kulcskompetencia: alapfunkciója az önzés és az önzetlenség kölcsönösen előnyös egyensúlyának megőrzése, szabályozása. Öröklött motívumai: a gondozási/nevelési hajlam, a kötődési hajlam, empatisz hajlam és a segítői hajlam. Tanult alapotívumai: proszociális magatartási szokások, meggyőződéseké váló erkölcsi normák. Alapképeségei: a gondozás, a nevelés, a segítés képesége, a proszociális együttélés és érdekérvényesítés képesége,
- együttélési kulcskompetencia: funkciója, hogy az ember csoport- és társadalmi lényként önmaga és mások, valamint a csoport és társadalom számára is előnyös életet élhessen. Alapotívumai: szociális vonzódás, rangsorképző hajlam, csoportképző hajlam, hovatartozási hajlam. Alapképeségei: csoportszervező/működtető, rangsorképző/kezelő, konfliktuskezelő demokráciahasználó/működtető képeség,
- érdekérvényesítő kulcskompetencia: funkciója saját és mások érdekeinek érvényesítése. Alapotívumai: a birtoklási vágy, az arányos részesedés igénye, uralkodási vágy, vezetési hajlam, versengési késztetés. Alapképeségei: a vezetési képeség, az együttműködési képeség, a versengési képeség (Nagy, 2007. 34-36. o.).

Hazai viszonylatban Nagy József szellemiségét követve a *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének kutatói* közül többen is foglalkoznak a szociális kompetencia kutatásával, így Zsolnai Anikó és Kasik László is, akik az eddig kidolgozott modellek elemzése alapján tettek kísérletet a definiálásra. Értelmezésükben a szociális kompetencia

„...olyan multi-dimenzionális hipotetikus rendszernek tekinthető, amelyen belül jól elkülöníthető három alrendszer (szociális, kognitív és érzelmi), melyek mindegyike külön részrendszerekre (motívum-, képesség-, és átfedő rendszer), valamint ezek tanult és öröklött összetevőire (képesség, készség, motívum, szokás, ismeret, minta, hajlam stb.) tagolható. E szerveződés belső működése (al - és részrendszerenként az öröklött és tanult tényezők összekapcsolódása, egymásra hatása) és a teljes rendszer környezettel (más személyekkel, tárgyakkal, folyamatokkal) való kölcsönhatása eredményezi az aktuális viselkedést és annak időbeli (pozitív vagy negatív) változását” (Kasik, 2009).

## **2. 5. A szociális (társas) kompetencia elemei**

A szociális kompetenciakutatások „fejlődéstörténete” egyértelművé tette, hogy a *szociális összetevők* mellett a *kognitív és érzelmi elemek* egyaránt szerepet játszanak a társas viselkedésben. Az utóbbi időszakban már ezeknek az egymással szoros kapcsolatban lévő, de önállóságukat mégis megőrző elemeknek a megismerése és egymásra gyakorolt hatásának vizsgálata áll nemzetközi és hazai kutatások fókuszában.

A *kognitív összetevők* közül a szociális problémamegoldó képesség vizsgálata kapott kiemelt figyelmet annak következtében, hogy a hetvenes években a kognitív pszichológiai kutatások rámutattak a tudatos és nem tudatos kognitív folyamatok társas viselkedésre gyakorolt szerepére. A témában folytatott jórészt nemzetközi kutatások tapasztalatait összegzi tanulmányában Kasik László (2009), aki megállapítja, hogy a kutatók többsége a problémamegoldó gondolkodás speciális területeként tartja számon a szociális problémamegoldást, mely során hétköznapi, személyek közötti problémák megoldása történik az egyénekről és szituációkról birtokolt információk vagy információhiány alapján (Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004).

A mai modellek a szociális problémamegoldó gondolkodást három elemre bontják, a szociális problémára, a szociális problémamegoldó gondolkodásra és a gondolkodási folyamat eredményének megvalósítására (D'Zurilla és Goldfried, 1971; D'Zurilla és Nezu, 1990; D'Zurilla- Nezu- Maydeu és Olivares, 2002). *Szociális probléma* lehet minden olyan jelenben, jövőben vagy múltban lehetségesen bekövetkező társas helyzet, amelynek megoldásához vagy nem áll az egyén számára megfelelő mennyiségű vagy minőségű információ, illetve a társas helyzetben résztvevők konfrontálódnak önmagukkal, vagy a társakkal, vagy a helyzettel, amely akadályozza a kedvező, hatékony végkifejletet. Tartalmukat tekintve a szociális problémák lehetnek személyen kívüliek (személyes vonatkozásai alig

vannak, például a megfelelő fizetés), személyen belüliek (érzelmeikkel kapcsolatos, viselkedésbeli, gondolkodásbeli), személyközi (személyen belüli problémákból fakadó családi, munkahelyi, kortársi problémák), és társadalmi (több csoportot, vagy az egész társadalmat érintő, mint például diszkrimináció, kriminalitás).

A fenti tartalmú problémák indítanak el olyan kognitív és szociális folyamatokat, amelyek célja a problémamegoldás. Ez a folyamat az egyén által szabályozott kognitív folyamat, melyben kiemelkedő jelentősége van a *szociális problémamegoldó képesség*nek mely a szabályozáson túl a problémamegoldás megvalósításában és kivitelezésében is szerepet játszik. A szociális problémamegoldóképesség két alapképessége a problémátájékozódási (problem orientation ability) és a problémamegoldó (problem solving ability) képesség. A problémátájékozódásnak egyfelől orientáló szerepe van (probléma iránti érzékenység, a megoldás iránti elkötelezettség), másfelől a gondolkodás hozzásegít a probléma megfogalmazásához, a megoldásmódok kereséséhez, a megoldásmód kiválasztásához illetve annak végső értékeléséhez. A problémátájékozódási képesség által a gondolkodás szabályozása történhet pozitív megközelítésmódból, például az optimizmus, énhatékonyság, vagy a ráfordított idő és energia kedvező megítélése, de lehet épp az ellenkezője is, mint a pesszimizmus, az énhatékonyságtalanság érzése, vagy a nem megfelelő frusztrációkezelés. A *problémamegoldás* és a *viselkedés* stílusát pedig az adja meg, hogy abban a racionális, a tényeket előtérbe helyező, az impulzív, azaz érzelmi dominanciájú, illetve a befejező/elkerülő, vagyis az idő előtt befejező, vagy másra hárító megoldásmód a domináns, melyek megválasztását az adott szociális probléma-szituáció alapvetően befolyásolja. Leghatékonyabb akkor a szociális problémamegoldás, ha az orientáló szakaszban pozitív dimenziójú, melyet racionális részfolyamat követ. Nem hatékony kimenetelhez vezet az a folyamat, amelynek kiindulópontja a negatív dimenzió, s impulzív vagy befejező/elkerülő folyamatrésszel egészül ki (Chang, D'Zurilla és Sanna 2004).

A szociális problémamegoldás történhet tehát racionális és emocionális alapon egyaránt, melynek előkészítésében a kognitív (tudatos) elemeknek döntő jelentőségük van, és amelyet spontán elemek, például nem várt helyzetek is kiegészíthetnek. A problémamegoldás szempontjából a szociálpszichológiából ismert modellhez hasonlóan leginkább a győztes-vesztes, vesztes-vesztes és a győztes- győztes megoldásmódok jöhetnek számításba. A szociális problémamegoldó gondolkodásban az öröklött és tanult (kognitív, emocionális, szociális) tényezőknek, valamint a problémahelyezethez kapcsolódó tényezőknek (kognitív, emocionális, szociális) eltérő mértékben ugyan, de egyaránt szerepük van. Kasik László ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy e tényezők szerepe még kevésbé feltárt. A té-



mában folytatott eddigi kutatások<sup>64</sup> a sikeres szociális problémamegoldásban leginkább az egyén érzelmi stabilitását, a problémával való megküzdésének sikerességét, a felnőttek nevelési stílusát, melyben kiemelkedő szerepe van az anya-gyermek közötti kötődésnek, illetve a kortársak egy problémahelyzetben megnyilvánuló viselkedését emelik ki. A problémamegoldó képesség működésében nemi és életkori eltérések is tapasztalhatók. A gyermek és serdülő korosztálynál ez jobban működik, mindezek ellenére sem jelenthető ki, hogy a szociális problémamegoldás intenzív fejlődése csupán a fiatal felnőtt korig tart. A problémátájékozódásban viszont leginkább a serdülőkre jellemző a negatív orientáció. A fiúk problémamegoldó képessége szignifikánsan jobb a lányokétól, köszönhetően annak, hogy a fiúkra jobban jellemző a racionalitás, mint problémamegoldó stílus, viszont a lányokra a serdülőkor végéig a problémahelyzetekben a pozitív szemlélet a meghatározó, mely fiatal felnőttkorra megszűnik.

A szociális problémamegoldó gondolkodást elemző módszerek a tájékozódási, a megoldási és a végrehajtási módokat egyaránt vizsgálhatják akár részekre bontva, de ma már olyanok is a rendelkezésre állnak, melyek komplex módon képesek feltárni a rendszer működését. Gyakori a kérdőíves - többnyire Likert-típusú - forma, mikor önjellemzést vagy szociális problémamegoldó feladatot kell az egyéneknek megoldania. A problémamegoldó feladatok egyik típusa, hogy be kell fejezni egy történetet, de olyanok is vannak, ahol a hiányos történetnek az eleje és a vége adott. Mára a szociáliskompetencia-fejlesztő programok részeként foglalkoznak problémamegoldó gondolkodás fejlesztésével.<sup>65</sup>

A szociális kompetencia másik összetevőjét az *érzelmi* komponensek képezik. A nyolcvanas évek pszichológia kutatásai, főleg az érzelmi intelligencia-kutatások (Mayer és Salovey, 1997) irányították rá a figyelmet az érzelmi kompetencia szerepére a szocialitás fejlődésében, valamint a társas kapcsolatok alakulásában. Rinn és Markle (1979) korai modelljükben az érzelmek kifejezését, mint szociális készséget az önkifejezés készségei közé sorolják további elemekkel együtt, mint például vélemények kifejezése, dicséret elfogadása illetve a pozitív énkép. A már bemutatott Meichenbaum-Butler-Gruson (1981) valamint Rose-Krasnor (1997) modellek a szociális kompetenciának a kognitív kompetenciákkal való szoros kapcsolatát emelik ki, de mára inkább az a megközelítésmód nyert teret, amely a kommunikációs készségekkel és képességekkel való összefüggését hangsúlyozza. Spence (1983) például a szociális kompetencia elemei közé sorolja az empátiát, a segítő viselkedés

<sup>64</sup> Kasik László (2009): A szociális probléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. In: Új Pedagógiai Szemle. február. (forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/kasik-laszlo-090930>) tanulmányában részletesen bemutatja az eddigi vizsgálati területeket és kutatási tapasztalatokat.

<sup>65</sup> A programok részletes bemutatása megtalálható a hivatkozott publikációban.

készségét és a kooperációt, valamint a szociális percepciót és a verbális és nem verbális kommunikáció készségeit is. Nagy József (2000) Spencehez hasonlóan a kompetencia-alapú modelljében a szociális kommunikáció öröklött és nem verbális összetevőit érzelmi kommunikációnak nevezi, melynek szerepét a társas interakciók alakításában, befolyásolásában látja (Zsolnai és Kasik, 2007).

Az érzelmek szerepének különböző hangsúlyai hozzájárultak ahhoz, hogy új meghatározásai születessenek az érzelmi kompetenciának. Crick és Dodge (1994) a számítógépes információfeldolgozás algoritmusához hasonlítja a szociális helyzetek értelmezését és megoldását, melyben olyan személyes faktorok játszanak szerepet, mint a szociális információ felfogásának (kódolásának) és küldésének, valamint a végrehajtás (kivitelezés) képessége (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001).

Napjaink leginkább elfogadott elmélete Halberstadt és munkatársai (2001) nevéhez köthető. A teória kiindulópontja: a sikeres szociális interakciókban központi szerepet játszanak, milyen emocionális képességek állnak valaki rendelkezésére saját tapasztalatainak megélésére és kifejezésére, illetve mások érzelmeinek felismerésére. A szerzők különbséget tesznek a tágabb értelmű szociális kompetencia és érzelmi szociális kompetencia közt, mivel úgy vélik, a szociális kompetencia négy általános meghatározója, mint a szociális készségek és képességek, a társak közötti kapcsolat, a sikeresség és a célorientáltság egyike sem tartalmaz belső, pszichés kapcsolatot az érzelmek kifejezésének módjával. Ettől függetlenül a szociális és az érzelmi szociális kompetenciát egymást átfedő konstrukciónak tekintik. Az *érzelmi kompetencia három alapkomponeense*: az érzelmi üzenetek küldése, az érzelmi üzenetek fogadása és az érzelmek kifejezése és szabályozása. Ezen elemeken belül további négy progresszív képesség járul hozzá a sikeres társas kölcsönhatáshoz, mint a tudatosság, az azonosítás, társas kapcsolatban való részvétel és az érzelmek kezelése és szabályozása. A tanulmányban a kutatók az érzelmi szociális kompetencia fejlődésének sajátosságait a gyermeki fejlődésen keresztül mutatják be, melyet számos kutatási tapasztalattal <sup>66</sup>támasztanak alá. Már az újszülött veleszületetten képes *érzelmi üzenetek küldésére* és kifejezésére (Bowlby, 1973), mely fontos tényezője a túlélésének, hisz a sírásával jelzi a számára nem kedvező aktuális állapotot. Az első életév alatt viszont már számos egyre bonyolultabb elemmel befolyásolja szociális környezetét, és megtanul a gyermek különböző stratégiákat az érzelmi üzenetei eljuttatásához, mint a mosoly, a szüneteltetés, vagy az összecsapás. Vagyis az egyik, amit megtanulunk, annak tudatossága, hogy érzelmeket kell

<sup>66</sup> A gyermekek körében végzett kutatások elolvashatók: Halberstadt A.G., Denham A. és Dunsmore J. C. (2001): Affective Social Competence. Social Development 10, Blackwell Publishers Ltd. 79-119. oldalán

küldünk. A másik elem annak azonosítása, hogy milyen érzelmek küldésére van szükség az adott szociális kontextusban. A gyermekek saját tapasztalataik alapján tanulják meg, hogy milyen üzenetek segítik céljaik megvalósítását, melyek különösen fontosak a kortársak között. A szerzők Field és Walden tanulmányára hivatkoznak, mely szerint azokat a gyermekeket, aki pontosabban ki tudták fejezni érzelmeiket a tanáraik magasabbra értékelték, mivel hatékonyabbnak, népszerűbbnek tartották őket. A harmadik képesség, hogy miként lehet adott szociális kontextusba eljuttatni az érzelmi üzenetet. Abban, hogy több vagy kevesebb érzelmet küldenek, vagy differenciálják-e azokat az érzéseikhez képest, szerepet játszanak a családi és kulturális elvárások, valamint a háttérben zajló folyamatok egyaránt, mivel a gyermek kiválasztja az adott szituációnak megfelelő módszert és erősséget. Például jelentős mérföldkő a kisgyermek életében annak megtanulása, hogy ütés, rúgás helyett szavakban is kifejezhető a harag, vagy egy egész kicsi gyermek is meg tudja tanulni, hogy egy kisebb sérülés esetén is érdemes kívánnia, míg az aggodalmaskodó szülők a közelébe érnek. A negyedik képesség az elküldött érzelmek szervezését, kezelését segíti, ami akkor a leghatékonyabb, ha egyértelmű és összhangban van a kommunikációval. Az egyértelműség magában foglal normatív kifejezőmódokat, melyet a kulturális, szubkulturális, családi sajátosságok egyaránt befolyásolnak, segítve ezzel a kommunikáció megértését. Ugyanilyen fontos annak megértése, mikor küldjön vagy ne küldjön megtevésztő érzelmi üzeneteket az ember. A szerzők egyetértenek Saarni (1990) megállapításával, hogy a szociális érzelmi kompetencia általában a valódi érzelmi üzeneteket tartalmazza, kivéve, ha célja van annak, hogy hamis üzeneteket küldjünk.

Az érzelmi kompetencia másik fő képességcsoportja a *mások érzelmi jeleinek a fel-fogásához* kapcsolódik, melyek azonnali visszajelzést adnak saját érzelmi közléseink hatékonyságáról és ezzel egyidejűleg informál a másik szándékáról. Ahhoz, hogy tudjon játszani, vagy reagálni egy durvaságra egy gyermek, muszáj megértenie az érzelmi helyzetet, mert ennek hiányában sokkal nehezebben tudja összehangolni saját érzelmeit, de megnehezül az interakció követése is. Ezt követi az a fontos képesség, hogy be tudjuk azonosítani üzenet érzelmi jelentését. Mihelyt felfogunk egy üzenetet, azonnal értelmeznünk is kell azt. Ezután ugyancsak meg kell érteni azt a szociális helyzetet is, amiben az érzelmi jelzés elkezdődött, illetve az üzenetek áramlását is, mivel mind a küldőnek, mind pedig a fogadónak az egyéni érzelmi sajátosságai és annak változásai is kihatnak a folyamatra. Szintén kutatási tapasztalatokra hivatkoznak a szerzők azzal kapcsolatban, hogy azok a gyermekek, akik jobban felismerik az érzelmi üzeneteket, beleértve mások csalási és becsapási szándékát, azok népszerűbbek a társaik közt, míg akik erre nem képesek, kevésbé kedveltek társa-

ik között az iskolában. Hasonlóan az érzelmek küldéséhez azok fogadásakor is el kell dönteni, hogy hogyan kezeljük például a hamis érzelmi üzeneteket, tudomásul vesszük-e, elfogadjuk-e azokat vagy elutasítjuk.

Az érzelmi szociális kompetencia harmadik komponense az *érzelmek, érzelmi élmények megtapasztalásának képessége*, mivel nem csak a saját érzelmeink tudatosítására és felismerésére van szükség, hanem arra is, hogy hatékonyan szabályozzuk a társas kapcsolatainkat. Ugyanis a kapcsolat hosszú távú sikeressége attól is függ, képesek-e a partnerek kezelni saját érzelmi tapasztalataikat, illetve a tudnak-e kommunikálni egymással. Cassidy, Parke, Butkovsky és Braungart (1992) kutatásaira hivatkozva a szerzők megállapítják, azok a gyermekek, akik meg tudják érteni saját érzelmeiket nagyobb valószínűséggel lesznek kedveltebbek társaik között. Az érzelmek tapasztalásához kapcsolódó egyik képesség, annak tudatosítása, hogy az érzéseink is megtapasztalhatók. Ez a tapasztalás kihatással van a másikkal való kommunikációra, valamint a másokkal való kommunikáció interpretálására. Az érzelmek megtapasztalásához kapcsolódó másik képesség a másik érzéseinek finomabb megítélését teszi lehetővé. Azok a gyerekek, akik szomorúságukat úgy mutatják ki, mint a haragot, agresszívvé válhatnak, ami miatt visszautasíthatják őket a társaik. Ezért az érzelmek megfelelő értelmezésének a képessége kritikus képességnek tekinthető, mert a hibás értelmezés olyan érzések és viselkedésmódok kialakulásához vezethetnek, melyeket később nagyon nehéz átalakítani. Ugyanilyen fontos az a képesség is, hogy megértsük a másik érzelmeinek a jelentését a teljes kontextusban, beleértve a változó körülményeket, szereplőket, amit számos tényező is nehezít, mint például az idő rövidege, vagy zavaró tényezők, vagy az azonnali, gyors válasz szükségessége. Végül szükség van annak megtanulására, hogyan bánjunk érzelmeinkkel. A kisgyerekek például hamar megtanulják könyveinek visszafogását, vagy nyugalomuk megőrzését. Azok a gyerekek, akik nem képesek erős érzelmeik visszafogására, kockára teszik jó kapcsolataikat. Az érzelmi szociális kompetenciára olyan tényezők is hatással vannak, mint az egyén világszemlélete (pozitív vagy negatív világlátása), az önmagáról kialakított képe (pozitív vagy negatív énkép), a temperamentuma, a viselkedése (ellenséges vagy elfogadó másokkal) illetve a társak iránti kapcsolatának orientációja.

A szociális kompetencia elemeinek harmadik csoportját a *szociális összetevők* képezik. A legtöbb szakirodalom a szociális készségek és képességeket szerepét emeli ki. A fogalmi bizonytalanság itt is utolérhető, gyakori a két kifejezés szinonimaként való használata. Nagy József (2000) megkülönbözteti a két fogalmat, a *szociális készségeket* tanult elemeknek tekinti, melyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedések kivitelezésében

játszanak szerepet. Így számuk több ezerre tehető (bár a szakirodalmak „csak” körülbelül százal foglalkoznak). Mivel többnyire spontán módon fejlődnek (megfigyelés, modellkövetés, megerősítés, gyakorlás), így különösen nagy jelentősége van azoknak a szocializációs hatásoknak - elsősorban a családnak - melyek alakulásában szerepet játszanak. A nevelés feladata az lenne, hogy elősegítse a leginkább fontosnak tartott készségek gyarapodását. További sajátosságuk, hogy verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak, valamint segítségükkel lehetővé válik a megfelelő viselkedés illetve mások viselkedésére történő reakció (Nagy, 2000; Zsolnai, 2008).

A szociális készségek nagy száma ellenére vannak *törekvések rendszerezésükre*, Rinn és Markle (1979) az önkifejezés (pozitív énkép; az érzések, érzelmek kifejezése), a mások elfogadása (mások véleményének a figyelembe vétele; mások megdicsérese), az önérvényesítés (a véleménykülönbség közlése; az ésszerűtlen kérések visszautasítása) és a hatékony kommunikáció (beszélgetés, társalgás; az interperszonális problémák megoldása) készségeit különíti el. Pedagógiai szempontból hasznosnak tűnik Stephens és munkatársainak (1992) listája, akik olyan szempontok alapján gyűjtötték össze a szociális készségeket, melyek legjobban segítik a tanulók szociális alkalmazkodását. A listán a személyközi (konfliktuskezelés, figyelemfelkeltés, üdvözlés, segítség, verbális és nonverbális kommunikáció, szervezett játék, pozitív attitűd mások iránt), az önmagára irányuló (következmények vállalása, etikus viselkedés, érzelmek kifejezése, pozitív én-attitűd, felelősség), az iskolai feladathoz (verbális kommunikáció feladatvégzés során, vita, megbeszélés, kooperativitás, figyelmesség, szereplés), valamint a környezeti viselkedéshez (környezet megóvása; étkezés; közlekedés) kapcsolódó készségek szerepelnek (Zsolnai, 2008).

A szociális elemek nagy száma nem teszi lehetővé mindegyik bemutatását, ezért inkább a *közelmúlt jelentősebb hazai kutatásaira*<sup>67</sup> fókuszálunk. Mindegyik kutatás kiindulópontja az a felismerés, mivel a szociális kompetencia gyermekkorban alakítható leghatékonyabban, célszerű vizsgálni és mérni a fejlesztés érdekében a szociális képességek és készségek minőségét.

Zsolnai Anikó (1998) serdülők szociális kompetenciájának több dimenzióját is vizsgálta: így az extravertizáció - introvertizáció; az érzelmi stabilitás - labilitás, az együttműködés/empátia - önzés; a nyitottság; a külső- belső kontroll attitűd és a kötődés. A kutatás érdekesebb megállapítási következtetések voltak. Az extravertizáció mértéke nem függ a serdülő

<sup>67</sup> Mivel a kutatások többnyire összetett problémákra keresik a választ, ezért bemutatásunkban nem törekszünk a szociális kompetencia egyes elemeinek különválasztására, inkább arra, minél szélesebb skáláját tudjuk bemutatni a vizsgálati területeket.

lők nemétől, viszont a lányok megbízhatóság, rendszeresség, alaposág szempontjából jobb eredményt mutattak. Az érzelmi stabilitás sem az életkorral, sem a diákok nemével nem mutatott összefüggést. A külső-belső kontroll attitűdben sem volt lényeges eltérés a nemek közt, a negatív és pozitív szórások hasonlóan alakultak. A serdülők kötődésére jellemző, csupán négy-öt emberhez kötődnek (főleg családtagokhoz), negyedük egyetlen barátot sem nevezett meg, tanárok pedig egyáltalán nem szerepeltek a megnevezettek között. Ez utóbbi tény a tanár-diák kapcsolatok zavarára utal.

Egy óvodások körében végzett vizsgálat az agresszivitás és a proszocialitás viselkedéséhez kötődő kompetenciákat kutatta kérdőíves és szimulációs (bábozás) módszerrel, valamint a pedagógusok gyermekekről készült jellemzése alapján. A kutatók tapasztalatai szerint az életkor előrehaladtával növekedett a segítségnyújtás, ugyanígy a csúfolódás és a bosszantás, de a fizikai bántalmazás és az erőteljes tiltakozás is. A fiúk és lányok viselkedésében lényeges eltérések mutatkoztak, a lányok inkább vigasztalnak és segítenek, és érzelmeik kifejezésében is intenzívebbek. Kissé meglepő, hogy a szülők iskolai végzettsége nem volt kimutatható hatással a gyermekek szociális készségeire, a kutatók azt valószínűsítik, annak alakulásában inkább a szülők szociális készségeinek van szerepe (*Zsolnai, Lesznay és Kasik, 2007*).

A kisiskolások szociális készségeinek fejlesztését szolgáló kísérletről számol be tanulmányában *Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián* (2003). Hiánypótlónak tekinthető a kutatók munkája, ugyanis oktatási keretek közti, preventív jellegű, az interperszonális problémákat csökkentő „játékkórákon” változatos metodikákkal (szerepjátékok, zeneterápia, történetek megbeszélése) történt a kisiskolások szociális készségeinek fejlesztése. A kísérlet meggyőző eredményt mutatott, ugyanis a foglalkozásokon résztvevő diákok szociális készségei fejlettebbek voltak, mint a kontrollesoportba tartozó tanulóké. Mindhárom fejlesztett területen (a személyközi, az önmagával szembeni és a feladattal kapcsolatos készségek) eredményesnek mutatkozott a program, még a direkt módon nem fejlesztett környezeti viselkedésben is pozitív változás következett be. A fejlődés mértéke átlagosan 50% körüli, mely egyértelműen igazolja a fejlesztés hatékonyságát, valamint az iskolai fejleszthetőség lehetőségét és szükségességét egyaránt.

Kamaszok számára *Sütőné Koczka Ágota* (2005) készített szociális készségfejlesztő programot, mely a Nemzeti alaptantervhez illeszkedik. A fejlesztés területeit az én; az én és a mások megismerése; a hatékonyság; a felelősség és a jövőkép ismerete köré csoportosította. A program megvalósításához DSST (Direct Social Skills Training) programot alkalmazott kutató. A 10-14 éves tanulók számára szervezett programok négyszer egy napo-

sak voltak, melyben modulokba rendezve, változatos módszertani repertoár alapján történt a szociális készségek fejlesztése. A kutató véleménye alapján a diákok szerették a foglalkozások, és mind kognitív, mind viselkedéses változás is tapasztalható volt náluk.

Érdekes tanulmányt mutat be *Kasik László* (2008) a szociálisérdek-érvényesítő képességek (együttműködési, segítségi, versengési és vezetési képesség) vizsgálatáról a 4-17 éves korosztályra vonatkozóan. A jellemzést a pedagógusok adták a korosztályról. A kutatás tanulsága többek között, hogy a pedagógusok véleménye gyakran tért el a gyermekek véleményétől saját szociális képességeikre vonatkozóan. Az eltérés irányára pozitív és negatív példák is voltak a kutatásban, de mindenképp fontos fölfigyelni, a pedagógusok értékítéleteit a gyermek viselkedésével kapcsolatos tapasztalataik, a viselkedésükre adott reakcióik valamint a pedagógus által képviselt normák és értékek egyaránt befolyásolják.

### 3. Pedagóguskompetenciák

A pedagógusok kitüntetett szerepe a nevelési folyamatban nem kétséges. Az iskola-rendszerek eredményességét vizsgáló *McKinsey-jelentés*<sup>68</sup> rámutatott arra, hogy az egyes iskola-rendszerek és a tanulói teljesítmények közti különbségeket elsősorban a tanárok minősége határozza meg.

A McKinsey-jelentés érdemeit nem kisebbítve meg kell jegyeznünk, az „ideális” a „jó”, a „hatékony”, az „eredményes”,- és még hosszasan sorolhatnánk a jelzőket - pedagógus megtalálása, jellemzése régóta képezi a kutatások tárgyát, mivel korán felismerték a pedagógusok nevelésben betöltött kitüntetett szerepét. A kezdetekben a jó pedagógussal kapcsolatosan elsősorban a kíváncsnak vélt tulajdonságokat (főképp jellembeli sajátosságok) hangsúlyozták, majd mivel bebizonyosodott, e tulajdonságok nem garantálják a pedagógus eredményességét, ezért a fontosnak vélt személyiségvonások és képességek, valamint a pedagógiai képességek meghatározására és fejlesztésére törekedtek a pedagógus munkájának hatékonyabbá tétele érdekében (*Sallai, 1994*).

Újabb fordulópontot jelentett az a felismerés, hogy a tanár osztálytermi tevékenysége alapvetően befolyásolja a tanulás eredményességét (folyamat-eredmény paradigma). Ezért a tanár személyiségéről a tevékenységére helyeződött a hangsúly, mely lehetővé tette a pedagógus meglévő készségeinek feltárása, illetve a módszertani segítségnyújtást (*Falus, 1998; Szivák, 2002*). A konstruktivizmus fejlődésével a tanárok gondolkodása, főképp döntéseinek és tudásának (tudáselemeinek) megismerése került a vizsgálódások középpontjába, mivel felismerték, hogy a tanárok rendelkeznek egy nézetrendszerrel, mely segíti, illetve befolyásolja gyakorlati tevékenységüket (*Falus, 2006a*).

Az eredményes tanár portréja - mint látható - számtalan nézőpontból és összetevőből megrajzolható, a kíváncsnak tartott tulajdonságoktól a képességeken át, az osztálytermi tevékenység hatékony végrehajtását segítő gyakorlati készségek és a mögötte meghúzódó gondolkodás minőségéig.

Az utóbbi évtizedekben a hatékony tanárral kapcsolatban egy új megközelítésmód térhódítása jellemző, a „kompetens” tanáré. A fejezetben bemutatjuk azokat a nemzetközi és hazai oktatáspolitikai tendenciákat, melyek a pedagógusképzés átalakulásához, valamint a pedagógusok új kihívásokhoz igazodó kompetenciáinak kidolgozásához vezettek. A feje-

<sup>68</sup> Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Comany, Budapest.



zet utolsó részében hazai pedagógusok körében végzett kompetenciavizsgálatok eredményeiről számolunk be.

### **3.1. Az Európai Unió főbb törekvései a pedagógusszakma megújulásáért**

#### **3.1.1. Európai tendenciák a pedagóguspolitikában**

Az Európai Tanács 2000-ben meghirdette a tudásalapú társadalom kiépítésének szükségességét, melynek egyik alappillére *az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák* kidolgozása. Minderre azért volt szükség, mert a társadalmi, gazdasági változások annyira felgyorsultak, hogy szinte lehetetlen megfogalmazni, még rövidtávon is, milyen személyiségjellemzők, milyen tudás szükséges az optimális egyéni és társadalmi érvényesüléshez. Mára már az is egyértelművé vált, az oktatás és képzés fejlesztése elengedhetetlen feltétele a tudás alapú társadalom kiépítésének, végső soron gazdasági sikerességnek.

Az Európai Unió a kompetenciaalapú oktatásfejlesztési reform egyik kulcsszereplőjének a pedagógusokat tartja, hiszen ők a letéteményesei a tevékeny, a foglalkoztatható uniós állampolgárok képzésének. Nem véletlen tehát, hogy *harmadik kulcsfontosságú üzenetében*<sup>69</sup> az oktatás és tanulás innoválását szorgalmazza. Ebben tér ki a jövő tanáraival szembeni elvárások megfogalmazására:

„A tanári hivatás a következő évtizedekben döntő változások elé néz. A tanárokra és oktatókra tanácsadói, mentori és közvetítői szerep hárul majd. Szerepük, amelynek egyébként döntő fontosságú eleme az lesz, hogy segítsék és támogassák a tanulókat, akiknek a lehető legnagyobb mértékben önmaguknak kell majd saját tanulásukat irányítaniuk. A nyitott és részvételen alapuló tanítási és tanulási módszerek kifejlesztéséhez és gyakorlathoz szükséges képességek és önbizalomnak a pedagógusok és oktatók alapvető szakmai készségévé kell válnia formális és nem formális oktatási környezetben egyaránt. Az aktív tanulás előfeltétele a motiváció, a helyes ítélőképesség és a tanulni tudás készsége. A tudás megteremtése és használata pontosan ezen emberi képességek gondozását állítja a tanári munka középpontjába” (*Memorandum...*,2000. 16. ).

Ennek megfelelően különösen nagy hangsúlyt fektetett az Európai Unió a tanárok oktatásának és képzésének fejlesztésére, melyet különböző bizottságok, szakértői csoportok segítettek. 2002-ben az Oktatási Tanács és az Európai Bizottság elfogadta a lisszaboni

69 Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000): Brüsszel  
(<http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=270>)

stratégiához illeszkedő „*Oktatás és képzés 2010*”<sup>70</sup> munkaprogramot, amely három stratégiai célt fogalmazott meg: az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének növelését; az oktatási-képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítését mindenki számára; valamint az oktatási és képzési rendszerek megnyitását a külvilág felé.

E programok megvalósításához kötődő feladatok kidolgozására tíz szakértői munkacsoportot állítottak fel, melyek 2001-ben kezdték meg munkájukat, és közülük az egyik a pedagógusok oktatásának és képzésének fejlesztéséért volt felelős. Hazánk 2002-től kapcsolódott be a munkába. A munkacsoport két fő témával: a pedagógus alap - és továbbképzési rendszerei átjárhatóságával, valamint a pedagógusi szerep új elemeire való felkészítés kérdéseivel foglalkozott. Hangsúlyozásra került a pedagógusok felkészítésének szükségessége azért, hogy az ismeretátadáson és az információközlésen túl képesek legyenek alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz, és erre diákjaikat is fel tudják készíteni. A munkacsoport úgy véli, a pedagógus kulcsszerepet játszik az inkluzív, befogadó<sup>71</sup> társadalom megteremtésében, valamint az egész életen át tartó tanulás kultúrájának meghonosításában (Milotay, 2008).

A tanárpolitikai munkacsoport által 2004-ben megfogalmazott „*A pedagógus végzettségére és kompetenciáira vonatkozó közös európai elvei*”<sup>72</sup> című dokumentum megerősíti a lisszaboni folyamat megvalósításában a pedagógusok kiemelkedő szerepét. A közös európai alapelvekben kitérnek a pedagógussal szembeni elvárásokra, rendelkezzen:

- szaktárgya ismeretével,
- pedagógiai ismeretekkel,
- a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségekkel és kompetenciákkal,
- az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével.

Ezzel párhuzamosan megfogalmazásra kerültek a pedagógusképzés kulcskompetenciái is:

- A tudás, a technológia és az információ menedzselése - fel kell készülniük az ismeretek megszerzésére, elemzésére, értékelésére és átadására, a rendelkezésre álló technológiák alkalmazására. Szakmai készségeiknek meg kell felelniük a tanulási környezet megteremtésére és menedzselésére, az innovációra és a kreativitásra,

<sup>70</sup> [http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/interim\\_report\\_vegleges\\_magyarul.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf)

<sup>71</sup> A dokumentum értelmezésében a befogadókészség magában foglalja a közös európai kultúra alapjairól, valamint a nemzeti és regionális dimenziókról való tájékozottságot.

<sup>72</sup> A pedagógus kompetenciák és végzettségek közös európai elvei (2004): Európai Bizottság Közleménye. (<http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>)

- Együttműködés, együttműködés másokkal - Olyan szakmában dolgoznak, amely a társadalmi kohézió értékein, minden tanuló képességeinek fejlesztésén alapszik. Ismerniük kell az emberi fejlődést, képesnek kell lenniük együtt dolgozni a tanulókkal, mint egyénekként, és támogatniuk kell őket abban, hogy a társadalom aktív tagjaivá váljanak,
- A társadalommal és a társadalomban való együttműködés, nemzeti, európai és globális szinten: EU állampolgárságra történő felkészítés, a mobilitás és kooperáció elősegítése; interkulturális készségek és megértés fejlesztése; a tanulók kultúrájának sokfélesége - közös értékek; hatékony együttműködés a helyi közösségekkel (szülők, intézmények, helyi érdekcsoportok).

A Tanács 2004-ben fogadta el az „*Oktatás és képzés 2010*” időközi jelentést<sup>73</sup> is, melynek legfontosabb üzenete az oktatási és képzési rendszerek reformjának felgyorsítása volt. Kijelölésre került három prioritást élvező terület, mint a reformok és befektetések ösztönzése a tudás alapú társadalom kulcsterületeire, az egész életen át tartó tanulást ösztönző koherens és átfogó nemzeti stratégiák kidolgozása, valamint az oktatás és képzés Európájának létrehozása, különös tekintettel a felsőoktatásra és szakképzésre vonatkozó Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozására. A dokumentum szorgalmazta továbbá, a konkrét, szakmapolitikailag megalapozott anyagok létrehozására különböző al-munkacsoportok<sup>74</sup> alakuljanak. A pedagógusokra vonatkozóan néhány jelentős észrevétel is megfogalmazódik. Közülük az egyik: a pálya „előregedése” miatt a képzett tanárok hiánya fenyeget, amely jelzi, hogy sok tanár felvételére és képzésére lesz szükség, ami egyszerre jelent kihívást és lehetőséget. A másik: mivel a tervezett reformok sikere pedig közvetlenül a pedagógusoktól (motivációjuktól, képzettségüktől) függ, ezért olyan intézkedéseket szorgalmaz az Európai Unió tagállamai számára, mint a tehetségek pályára vonzása és megtartása, többek közt a vonzó munkakörülmények, a megfelelő karrierstruktúra és fejlődési lehetőségeken keresztül<sup>75</sup>.

„*A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*”<sup>76</sup> című dokumentum a fenti problémákból kiindulva - más kérdések mellett - külön

<sup>73</sup> „Az oktatás és képzés 2010” program megvalósítása 2004-2006-ban [http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/az\\_oktatas\\_es\\_kepzes\\_2010.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/az_oktatas_es_kepzes_2010.pdf)

<sup>74</sup> A „Tanárok és oktatók képzése és továbbképzése” munkacsoporton belül a „Tanárok professzionalizmus-sa”, az „Indikátorok” és a „Minőség a szakképzésben” alcsoport jött létre.

<sup>75</sup> „Oktatás és képzés 2010” A lisszaboni stratégia sikere a sürgős reformokon múlik. Európai Unió Tanácsa. Brüsszel. 2004. március 3. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim\\_report\\_vegleges\\_magyarul.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf)

<sup>76</sup> A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Az OECD pedagógus-politikai programjának zárójelentés-tervezete. 2004. október 22. (2005)

fejezetben foglalkozik a tanárok tudásának és készségeinek fejlesztésével. Az OECD (2003) országokban megvalósított szakpolitikai reformok elemzései alapján összegyűjtették, milyen mértékű változások folynak az iskolákban, és annak milyen következményei vannak a tanároknak. Elsőként, szinte minden országban születtek olyan szakpolitikai intézkedések, melyek a tanulók teljesítményének fokozását szolgálták. Másodsorban olyan keretmegoldásokat fogadtak el, melyek meghatározták a tanulási célokat és a beszámoltathatósági követelményeket. Harmadsorban, a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok helyzete és a diákok elidegenedése - mint aggodalomforrás - arra ösztönözte a tagországokat, hogy esélynövelő, a tanulási motivációt erősítő, valamint az egyes régiók oktatási lehetőségei közötti különbségeket csökkentő programokat valósítsanak meg. Arról is beszámol a dokumentum, a tanároknak sokkal tágabb szerepköre van, mint korábban, mivel figyelembe kell venni a tanulók egyéni fejlődésének ütemét, az osztályteremben zajló folyamatok irányítását, az egész iskolának, mint „tanulóközösségnek” a fejlesztését és a helyi közösségekkel és a nagyvilággal való kapcsolatait.

A pedagóguspolitika szempontjából kiemelkedő jelentőségűek a *tanárképzés minőségének javításáról 2007. november 15-én a Tanács*<sup>77</sup> által megfogalmazott következtetések. A dokumentum a 2000. március 23-24-i lisszaboni célkitűzésekre alapozva - mely hangsúlyozza a tudásalapú társadalom kialakításához a jól képzett pedagógusok szükségességét - úgy véli, szükség van az európai szintű együttműködésre, mely célja hogy a tagállamok kiemelt prioritásként kezeljék a színvonalas tanárképzés fenntartását és a színvonal további javítását a tanárok teljes pályafutása alatt (*A Tanács*, 2007). A Tanács ezzel kapcsolatban négy megállapítást tesz:

- A társadalomban tapasztalható változások új igényeket támasztanak a tanári pályával szemben, és sürgetőbbé teszik a tanítás fokozottabban képességgözpontú szemléletének kialakítását és a tanulási eredmények előtérbe helyezését. A kulskompetenciák során egyre fontosabb elvárás a tanulókkal szemben az önállóság a tanulásban és a felelősségvállalás saját tanulmányaikért; a tanulók egyre változatosabb háttérrel és képességekkel rendelkeznek; ehhez a tanároknak új készségek kialakítására van szükség,

---

([http://oecd\\_teachers\\_mattaer\\_061116.pdf](http://oecd_teachers_mattaer_061116.pdf).) 81. A tervezet olyan kérdésekkel foglalkozik, mint a tanárok pályára segítése, a pedagóguspolitika fontossága, a tanári pálya vonzóvá tétele, a tanárok tudásának és készségeinek fejlesztése, a tanárok kiválasztása és alkalmazása, az eredményes tanárok megtartása és a pedagógusi szakpolitika kialakítása.

<sup>77</sup> A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról.

- A tanárokkal szemben támasztott új követelmények nemcsak az új tanulási környezetek és tanítási szemléletek kialakításának, hanem egy magas szintű szakmai tudás szükségességét is előidézik. Az iskolák egyre nyitottabbak és önállóbbak lesznek, így a tanároknak a tanulási folyamat tartalmáért, megszervezéséért és felügyeletéért, valamint saját szakmai fejlődésükért vállalt felelősségük is megnő,
- E tények a tanárokat, a tanárképző intézményeket és az iskolákat egyaránt kihívás elé állítja. Az ezzel való szembenézés érdekében a tanárképzés különböző ágai (alapképzés, gyakorlatszerzés és szakmai továbbképzés) között jobb koordinációra van szükség. Ezen kívül jobb ösztönzőkre van szükség, illetve az ehhez szükséges továbbképzések mennyiségileg és minőségileg megfeleljenek a tanítás által támasztott igényeknek,
- Több tagállamban nem csak az új emberek tanári pályára való vonzására, hanem a tapasztalt tanárok pályán maradásának ösztönzésére is szükség van, továbbá eszköz lehet a pálya vonzóságának javításában is (*A Tanács*, 2007. 300/7-8.).

A dokumentum megállapodásokat is megfogalmaz. A tagországok törekszenek arra, hogy a tanárok:

- felsőoktatási intézményben szerzett olyan képesítéssel rendelkezzenek, amely megfelelő egyensúlyt teremt a kutatásalapú tanulmányok és a tanítási gyakorlat között,
- tantárgyaik területén szaktudással, valamint megfelelő pedagógiai készségekkel rendelkezzenek,
- pályájuk kezdetén hatékony kezdeti támogatási programokon vehessenek részt,
- egész pályafutásuk alatt megfelelő mentori támogatásban részesüljenek,
- egész pályafutásuk alatt ösztönzésben és támogatásban részesüljenek, hogy tanulási igényeiket felmérjék, és - formális, informális és nem formális tanulás révén - új tudásra, készségekre és kompetenciákra tegyenek szert, beleértve a csereprogramokat és külföldi kihelyezéseket is (*A Tanács*, 2007. 300/8).

Témánk szempontjából legfontosabbként, az ajánlások 6. pontja felsorolja a *tanári kompetenciákat*. E kompetenciák a tanári alapképzés és továbbképzés révén elősegítik olyan képességek megszerzését, melyek alkalmassá teszik a tanárokat:

- átfogó kompetenciák fejlesztésére, ideértve a kulcskompetenciákról szóló ajánlásban foglaltakat,
- olyan biztonságos és vonzó iskolai környezet kialakítására, amely a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapul,
- hatékony tanításra vegyes összetételű osztályokban, amelyekben különböző társadalmi és kulturális háttérrel, valamint a képességek és igények széles skálájával rendelkező tanulók vannak, ideértve a sajátos nevelési igényű tanulókat is,
- arra, hogy szorosan együttműködjenek munkatársaikkal, a szülőkkel és a helyi társadalommal,
- arra, hogy részt vállaljanak annak az iskolának vagy képzőközpontnak a fejlesztésében, amelynek alkalmazásában állnak,
- arra, hogy új ismereteket szerezzenek és elsajátítsák az innovatív magatartást a reflektív gyakorlatban és a kutatásban való részvételen keresztül,
- arra, hogy használják az információs és kommunikációs technológiákat különböző feladataik végrehajtása, valamint saját folyamatos szakmai fejlődésük során,
- arra, hogy önálló tanulónak váljanak a pályafutásuk egészét végigkísérő szakmai fejlődés során (*A Tanács*, 2007. 300/9).

Az „Oktatás és képzés 2010” program csak részleges eredményeket tudott felmutatni, ezért a Bizottság 2020-ig (*Oktatás és képzés 2020*) négy stratégiai területre összpontosítva<sup>78</sup> tovább folytatta munkáját. A második stratégiai kihívás az oktatás, a képzés és az eredmények minőségének és hatékonyságának javítása. Legfőbb kihívásnak továbbra is a kulcskompetenciák elsajátítását tartja a Bizottság, melyhez kapcsolódóan ismételten megerősíti a dokumentum, hogy a tanárok, oktatók és iskolai személyzet képzettségének - mint a diákok iskolai teljesítményét leginkább befolyásoló tényezőnek - kitüntetett szerepe van. Ezért prioritásként kezelendő témának tekintik egyfelől a tanárok szakmai továbbképzését, melynek az alapképzés kulcsfontosságú elemeinek fejlesztését, valamint a folyamatos szakmai továbbképzés lehetőségeinek kibővítését és minőségének javítását kell szolgálni.

<sup>78</sup> Lásd erről bővebben a dolgozat 1. fejezetét, valamint az alapidokumentumokat: A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (az európai oktatási és képzési együttműködés aktualizált keretstratégiájáról. Brüsszel, 16.12.2008 COM (2008) 865 végleges és A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott együttműködési stratégia keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) dokumentumokban.  
forrás: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_hu.pdf) és a (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>)

Másfelől az irányítás és finanszírozás terén a felsőoktatás és a tantervek korszerűsítését szorgalmazza (*A Bizottság közleménye...*, 2008. 9-10.).

„*A XXI. századi kompetenciák fejlesztése - Az iskolákról szóló európai együttműködés menetrendje*”<sup>79</sup> című közlemény, az európai iskolarendszer előtt álló legfontosabb kihívásokat összegzi három területre fókuszálva:

- a kompetenciákra történő összpontosítás: kulcskompetenciák átadása; olvasási, írási és számolási készség; személyre szabott megközelítések a tanuláshoz; a tanulmányi eredmények értékelése,
- magas színvonalú tananyag minden tanuló számára: jobb korai tanulási lehetőségek; az oktatási rendszer méltányosságának elősegítése; lemorzsolódók; különleges oktatási igények; iskolafejlesztés,
- tanárok és iskolai személyzet: tanári kompetenciák és a tanárok szakképzettsége; az iskola vezetősége.

A dokumentum mindhárom területe több, a pedagógusokra vonatkozó megállapítás is tesz, mely közvetve vagy közvetlenül összekapcsolható a pedagógusok megváltozott (változóban lévő) szerepfelfogásával. Ugyanakkor a harmadik terület részletesen foglalkozik a tanári elvárásokkal. A tanárokkal kapcsolatban újra megerősítésre kerül a munkájuk szakmai színvonalának fontossága a tanulói teljesítményekben, melyhez „A tanári karnak szüksége van olyan készségekre, amelyekkel minden tanulónak megfelelő lehetőségeket nyújthatnak a szükséges kompetenciák a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapuló, szociális jólétet, testi és lelki egészséget elősegítő, biztonságos és vonzó iskolai környezetben történő elsajátításához, ahol nincs helye bántalmazásnak és erőszaknak” (*„A XXI. századi kompetenciák fejlesztése...*, 2008. 11-12.). A közlemény azt is megállapítja, ezen tanári készségek szinte minden országban hiányosak, ennek ellenére a tagországok keveset fektetnek be a tanárok folyamatos képzésében és a képzések ösztönzésébe.

Az Európa Tanács által 2009. május 12-én elfogadásra került az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének<sup>80</sup>. Ebben az oktatás és képzés minőségének és javításának (2. stratégiai célkitűzés) témaköréhez kapcsolódóan hangsúlyozta a magas tanítási színvonal biztosításának, a megfelelő tanárképzésnek, a tanárok

<sup>79</sup> A XXI. századi kompetenciák fejlesztése: Az iskolákról szóló európai együttműködés menetrendje (2008): com. 425 végleges. Brüsszel.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:HU:PDF>

<sup>80</sup> A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”)

(forrás: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>)

és oktatók folyamatos szakmai fejlődésének, továbbá a tanítást vonzó pályává tételének szükségességét. A 2009-től 2011-ig tartó első munkaciklusban pedig a 2. kiemelt stratégiai célkitűzéshez kötődően szorgalmazza az új tanárok képzésének minőségére és a kezdeti gyakorlatszerzésben való támogatására, valamint a tanárok, oktatók szakmai továbbképzési lehetőségei minőségének javítására való összpontosítást<sup>81</sup>.

### 3.1.2. A Bologna-folyamat

Az Európai Unió oktatáspolitikai törekvéseinek bemutatása nem zárható le anélkül, hogy ne térnénk ki a *Bologna-folyamat* rövid ismertetésére. A Bologna-folyamat az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrehozását célzó európai reformfolyamat, mely leginkább egyezkedési folyamatként, megállapodási sorozatként értelmezhető (*Breznyánszky, 2006*). A Bolognai nyilatkozat aláírására 1999. június 19-én került sor, mely hat célkitűzést fogalmazott meg:

- könnyen áttekinthető és összehasonlítható diplomákat adó képzési rendszer elfogadása,
- alapvetően két fő cikluson alapuló képzési rendszer bevezetése,
- kreditrendszer bevezetése,
- a mobilitás elősegítése,
- az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosítás terén,
- az európai dimenziók támogatása a felsőoktatásban (*Bologna Nyilatkozat, 1999*).

A folyamat következő lépésére 2001. májusában Prágában került sor, ahol az oktatási miniszterek értékelték az addigi eredményeket, kijelölték a prioritást élvező területeket, valamint elkötelezték magukat az Európai Felsőoktatási Térség kialakítására 2010-ig. A miniszterek 2003 szeptemberében az Európai Felsőoktatási Térség átfogó képzési keretrendszerének kidolgozása mellett foglaltak állást, mely a minőségbiztosítás, a kétciklusú képzés és a diplomák elismerését hangsúlyozta. Arról is döntés született, hogy harmadik ciklusként a doktori képzést is a Bologna-folyamatba integrálják.

A 2009. áprilisi Leuven-i nyilatkozat pedig már „A bolognai folyamat 2020 - Az Európai Felsőoktatási Térség az új évtizedben” címet viseli, jelezvén, hogy a 2020-ig tartó évtizedben is kulcsfontosságú feladat hárul az európai felsőoktatásra. A nyilatkozat ösz-

---

<sup>81</sup> Lásd ugyanott, II. melléklet



szegzi az eddig elért eredményeket (Európai Felsőoktatási Térség létrehozása, a bolognai folyamat, a felsőoktatás modernizációjának folyamata), egyúttal jelzi, hogy a Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazott célok nem mindegyike valósult meg, mely további elköteleződést igényel 2010-et követően is. Ezután meghatározásra kerültek a „Tanulás a jövőnek: a következő évtized prioritásai: méltányos hozzáférés és a tanulmányok sikeres befejezése; az egész életen át tartó tanulás; foglalkoztathatóság; hallgató-központú tanulás és a felsőoktatás feladata az oktatás terén; oktatás, kutatás és innováció; nemzetközi nyitottság; mobilitás; adatgyűjtés (indikátorok, statisztikai adatok); többdimenziós átláthatósági eszközök; finanszírozás”<sup>82</sup>.

Legutóbb, a bolognai folyamatban résztvevő országok felsőoktatásáért felelős miniszterei 2010. március 11-12-én Budapesten és Bécsben találkoztak. A találkozó elsődleges célja a „Bologna - évtized” áttekintése volt. A „Budapest-bécsi Deklaráció az Európai Felsőoktatási Térségről”<sup>83</sup> című 13 pontos dokumentum megerősíti a Leuveni Nyilatkozat melletti elkötelezettségüket, és a bolognai folyamat célkitűzésének megfelelően elsősorban a nemzeti és intézményi szintű implementáció szükségességét hangsúlyozta.

A Bologna-folyamat a felsőoktatás egészére koncentrál, melyből a *pedagógusképzés* sem maradhatott érintetlenül. Az Európai Unión belül épp az egyik legsajátosabb területként kezelik a tanárképzés korszerűsítésének ügyét. Ahogyan *Breznyánszky László* megfogalmazza, ebben a felsőoktatási „kistérségben” koncentráltan és tartósan érvényesülnek mindazok a szervezeti, tartalmi, finanszírozási sajátosságok, melyek meghaladását az európai felsőoktatási térséghez csatlakozás tervezetei célba vettek. Az egyenként meggyőzőnek és indokoltnak tűnő törekvések: hatékonyabb, kompetenciaalapú, megrendelői igényekre orientált, dualitás felszámolása a pedagógusképzés bonyolult viszonyai, szakmai, intézményi és érdektagoltsága miatt szinte reménytelennek tűnik (*Breznyánszky, 2006* 162-163.o.).

Mára láthatóvá vált, hogy az „átalakulás politika”- *Nagy Mária* (2009b) szavaival - más utat jár be Nyugat-Európa felsőoktatási rendszereiben, ahol a tradicionális intézményi autonómia korábban lehetővé tette a két - vagy háromciklusú képzést és csak kisebb változásokat jelentett annak bevezetése. A közép-kelet európai országok viszont nem rendelkeztek e téren tapasztalatokkal, számukra a folyamatot előíró törvények kötelező jellegűek, és

---

<sup>82</sup> Az egyes prioritások részletes leírása olvasható: *Leuven (Louvain-la-Neuve) nyilatkozat*. A bolognai folyamat 2020 - Az Európai Felsőoktatási Térség az új évtizedben. 2009. április 28-29.) ([http://www.nefimi.gov.hu/letolt/felsoo/leuven\\_hu\\_2009\\_04\\_kn.pdf](http://www.nefimi.gov.hu/letolt/felsoo/leuven_hu_2009_04_kn.pdf))

<sup>83</sup> „Budapest-bécsi Deklaráció az Európai Felsőoktatási Térségről” ([http://www.nefimi.gov.hu/letolt/felsoo/bolo\\_bube\\_nyilatkozat\\_100316.pdf](http://www.nefimi.gov.hu/letolt/felsoo/bolo_bube_nyilatkozat_100316.pdf))

az ösztönző rendszer is kidolgozatlanabb. Emiatt az érzelmeket és a gondolkodást is jobban uralja a téma ezen országokban, és a pozitív megközelítés mellett (lehetőség a felsőoktatás modernizációjára) tapasztalható - hazánk esetében is -, hogy a folyamattal szemben erős kritika és szinte krízisszerű átélés is megfogalmazódik<sup>84</sup>.

### 3.1.3. A pedagógusképzés átalakításának hazai gyakorlata

A Bolognai Nyilatkozat aláírásával *hazánk* is elkötelezte magát a felsőoktatás európai típusú átalakítása mellett. Az átalakítás épp a *pedagógusképzésben* jelentette az egyik legjelentősebb problémát, annak ellenére, hogy sokkal korábban már nyilvánvaló volt a képzés korszerűsítésének (tartalmi és szerkezeti) szükségessége. Miniszteri értekezleteken 1984-ben, majd 1994-ben egybehangzó állásfoglalás született a duális tanárképzés megszüntetéséről. A pedagógusképzés a - szükséges mértékben, sőt ezen felül - differenciált szerkezete hosszú időn át sokféle, egymástól elkülönült rendeletekkel szabályozott, ezért is átjárhatatlan, átláthatatlan, sok esetben nehezen kezelhető volt (Lannert, 2009).

A tanári képesítési követelményekről szóló 111/1997. Kormányrendelet ilyen értelemben mérőöldkőnek számított, mivel megszüntette valamennyi tanárszakra vonatkozóan a szakterületek közti indokolatlan különbségeket (Soós, 2004; Hunyady, 2010; M. Nádas, 2010). Másik lényegi törekvése, hogy a tanárképzés tartalmait nem csupán ismeretekben adja meg, hanem tevékenységformákban és fejlesztendő személyiségjegyekben. A képzés fő területei így a következők: (a) a pedagógia, a pszichológia és ezek határtudományainak elméleti alapjai, (b) a nevelő tevékenység feladataira felkészítés elmélete és gyakorlata, (c) képességfejlesztés a tanulási-tanítási folyamat tervezése, szervezése, irányítása, értékelése terén, (d) a tanárjelölt személyiségének fejlesztése. A kreditrendszerű oktatásra<sup>85</sup> való áttérés képesítési követelményei is ugyanezek maradtak.

Hazánkban a pedagógusképzéssel kapcsolatos stratégiai munka - némi késéssel - 2003-ban kezdődött el. A Bologna-folyamat időközben újabb változásokat igényelt, melynek jogi kereteit a felsőoktatási törvény<sup>86</sup> (2005) és a hozzá tartozó kormányrendeletek,

<sup>84</sup> Érdemes e témában elolvasni Hunyady György (2010, szerk.): Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”. ELTE Eötvös Kiadó. könyvének „Személyes kommentár és utóvédharc” című utolsó (VII.) fejezetét.

<sup>85</sup> 77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről.

<sup>86</sup> 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

valamint a tanárképzést szabályozó miniszteri rendelet teremtette meg.<sup>87</sup> A Bologna-folyamat és a pedagógusképzés útkeresésével számos szerző és tanulmány foglalkozik és foglalkozott. Az e témában folytatott viták, nézőpontok, döntések és munkaanyagok egyik legteljesebb összefoglalása *Hunyady György* (2010) a Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben” című 640 (!) oldalas dokumentumgyűjteményben található, mely a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának 2003-2010 közötti munkáján alapszik. A mű összefoglalja a pedagógusképzés bolognai reformjának kiindulópontjait:

- a tanárképzés az ezredfordulón a közoktatás lényeges igényeinek (így a NAT tartalmi szabályozásnak és a 18 éves korig kiterjesztett általánosan kötelező iskoláztatásnak) nem tett kielégítően eleget,
- intézményrendszere széttagoltan működött (lásd a főiskolai és egyetemi, természettudományi és bölcsész tanárképzés sajátosságait),
- volumenét tekintve (minthogy bizonyos értelemben betöltötte a BA/BSc értelmiségképző funkcióját is) meghaladta a közoktatás munkaerő-szükségleteit,
- alapvetően ismeretcentrikus volt, és nem képviselte az oktatástügy egészét megújító kompetenciafejlesztési szemléletet (*Hunyady*, 2010. 607.).

Ezután a szerző összegyűjti a szakmai együttműködésen alapuló több éves munka eddigi eredményeit:

- sikerült részleteiben kidolgozni az egységes, mesterszintű tanárképzés koncepcióját,
- a tanárképzés illeszkedik a többciklusú képzési rendszerhez,
- a jogalkotás különböző szintjén (törvényben, kormányrendeletben, miniszteri rendeletben) megfogalmazást nyert a tanárképzés teljes szabályrendszere,
- a koncepció és a szabályozás egyaránt tekintettel volt a gyakorlati kompetenciák fejlesztésének szükségességére és meghatározta ennek feltételeit,
- a képzőintézmények kidolgozták és akkreditációra bocsátották tanárképzésük tartalmi elemeit, és a képzés rendszeréről az érintettek széles köre áttekintő tájékoztatást kaptak és kapnak (*Hunyady*, 2010. 607-608.).

A 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet<sup>88</sup> az alap- és mesterképzés szakjainak meghatározása mellett foglalkozik a tanári szakképzettséget adó mesterképzési szakokkal, és a

<sup>87</sup> 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról; 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről és valamint a 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet az felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.

<sup>88</sup> 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről

mesterképzés ötödik, gyakorlati félévével, valamint a kormányrendelet előkészítése során a pedagógusok által elsajátítandó kompetenciák leírása is kitüntetett figyelemben részesült.

A legmagasabb szintű dokumentum amiben a kompetenciaelv érvényesülése nyomon követhető a 15/2006-os (IV. 3.) OM rendelet<sup>89</sup>. A pedagógusképzés kompetenciaalapú átgondolását egyrészt az Európai Unió (2004) kompetencialistája, másrészt a NAT 2003 - mely már a kulskompetenciákra épített -, harmadsorban a HEFOP-ban elinduló kompetenciaalapú képzést segítőprogramok kidolgozása egyaránt segítették (Lannert, 2009; Vass, 2008b). A legjelentősebb e téren mégis az volt, hogy az ELTE munkacsoportja *Falus Iván* vezetésével már foglalkozott a kompetenciák (sztemderdek) kidolgozásával, amelyek összeállításánál építettek a külföldi (angol, amerikai és holland) listákra (*Falus*, 2006a, 2009b). Végül a munkacsoport által kidolgozott általános tanári kompetencialista jelent meg a rendeletben, kiegészülve a szakképzettségek esetében elvárható kompetenciákkal. A tanári szakra vonatkozó kompetenciák a szakmai tudás, a szakmai képességek, a szakmai szerepvállalás és elkötelezettség egységében fogalmazódtak meg. A magyar kompetencia-leírás nagyban hasonlít az európai elvárásokhoz, bár „a tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódó kompetenciák” és a „problémafeltáró, problémamegoldó viselkedés” nem szerepel benne (*Kárpáti*, 2008).

A rendelet egészével kapcsolatban számos kritika fogalmazódott meg: az általános tanári kompetenciákat többféleképpen, eltérő megközelítésben használja a rendelet; a kompetenciák mellett szereplő fő ismeretkörök túl részletesen írják le a megtanítandó pedagógiai és pszichológiai ismereteket; a szakképzettségekre jellemző kompetenciák koherenciája és kapcsolódása az általános kompetenciákhoz nehezen érzékelhető. A szakképzettséghez rendelt kompetenciák tartalmilag és műfajilag is rendkívül heterogének, melyeket az elvi és felfogásbeli különbségeken túl a szakemberek eltérő felkészültségére is visszavezettek (*Falus*, 2006a, *Lannert*, 2009).

A Bologna-folyamat kétség kívül hazánk felsőoktatási rendszerének (egyik) legjelentősebb változását eredményezte. Az eredmény koránt sem egyértelmű, mely számos okra visszavezethető. *Brezsnyánszky László* így értékeli a reformot: „Úgy tűnik azonban, hogy a változtatás fölrendelt, magas és egyben nagytérési céljai világosabban definiáltak, mint a változásban érintettek motivációi, érdeklősége. Aligha véletlen ebből adódóan, hogy sokféle, gyakran sértettséget vagy csalódást tükröző vélemény jelenik meg a vitákban. Az utóbbi években az egyetemi és főiskolai szakmai csoportok - saját kockázatukat fölsímlerve

---

<sup>89</sup> 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

- önszerveződnek. Közös nyilatkozatokban és nyílt levelekben fogalmazódnak meg az álláspontok olyan kérdésekben, amelyeknek a részleteit szakmai bizottságok lennének inkább hivatva kidolgozni és végigvinni” (Brezsnyánszky, 2006. 178.). Különösen fáj ez azért, mert a köztudatban a „Bologna-folyamat” megítélése szinte kizárólag politikai párt-szimpatia kérdése<sup>90</sup>. Hunyady György (2010) viszont úgy látja, a valódi különbségek szemléletbeliek, mit gondol a szakma a tanárképzésről és benne a tanár szerepéről. Ebben a megközelítésben a klasszikus „tudós tanár” és a mai kor elvárásainak jobban megfelelő, a heterogén és integrálandó tanulóifjúsághoz jobban alkalmazkodó, a pedagógiai tudást és módszerességet egyaránt hangsúlyozó tanáregyéniség közti választásról van szó. Ez utóbbi elképzelés vitathatatlanul áthatja a Bologna-rendszerű pedagógusképzést.

Az európai és hazai pedagóguspolitika főbb állomásainak bemutatása után a következőkben a pedagóguskompetenciák meghatározásával, kiválogatásával kapcsolatos viták és tartalmi kérdések bemutatására vállalkozunk.

## **3.2. Pedagóguskompetenciák**

### **3.2.1. A kompetenciaalapú pedagógusképzés szükségessége**

Egyetértve *Falus Iván* (2006a) azon megállapításával, mely szerint a pedagógusképzés céljaira, tartalmára, módszereire, szerkezetére és arányaira vonatkozó döntések kialakításához lényeges forrást jelentenek a pedagóguskutatások, témánk szempontjából mégis elsősorban a pedagógusképzés oldaláról közelítjük meg pedagóguskompetencia témakörét. Tesszük ezt egyfelől abból az elvi megközelítésmódból, mely szerint a pedagógusképzés folyamata a pedagógussá válás célszerű és szervezett segítése, befejezése pedig a pedagógussá válás kiemelkedő mérföldköve és nem lezárása (*Falus*, 2006a). Másfelől abból a praktikus okból, mivel a kompetenciákra való odafigyelés, a kompetenciaalapú képzés, sőt a hozzá kapcsolódó polémia is - mint az előző fejezetben is érzékeltettük - elsősorban a pedagógusképzéshez köthető.

A kompetenciaalapú pedagógusképzés szükségessége, a pedagóguskompetenciák köre, de az is, hogy a kompetenciák be tudják-e tölteni a képesítési követelmények funkcióját építgát viták tárgyát képezi, mint a maga a kompetencia fogalma.

A kompetenciaalapú és a hozzákötődő képzési modellek - mint az oktatási reformok egyik ága (*Kelemen*, 2004) és mozgalma (*Tóth*, 2005) - az Egyesült Államokból indultak el

---

<sup>90</sup> Lásd erről: Kurkó Noémi (2008): Felsőoktatás a médiában. Felsőoktatási Műhely. 1. 15-25.

a hatvanas években. Kezdetben főképp a szakképzéssel szemben jelentek meg olyan munkáltatói igények, melyek egyfelől magasabb szintű szakértelmet vártak el a leendő munkavállalóktól, másfelől magas színvonalú tömegoktatást szorgalmaztak a gazdasági hatékonyság növelése érdekében. Az angolszász országok is átvették e szemléletmódot és gyakorlatot, mely végül az Európai Unió tudásalapú társadalom kiépítésének programját szorgalmazó paradigma leglényegesebb alapkővé lett.

A „*kompetenciaalapúság*” több megközelítésmódban használatos kifejezés. Az egyik legismertebb értelmezése összefüggésbe hozható a kompetencia azon meghatározásával, miszerint valaki megfelelő felkészültséget tanúsít egy munkakör betöltéséhez. A kompetenciák megléte megközelíthető a cél és eredmény oldaláról egyaránt. A kompetenciaalapú elgondolás az iskolák végcéljából indul ki. Az elképzelés szerint a pedagógusoknak számszerűvé kell tenni a tanulói teljesítményeket, melyhez megadja a minimumszintet és kritériumokat fogalmaz meg hozzá. Az eredményalapú megközelítés nem ért egyet a kompetenciakritériumok merev kijelölésével, mivel álláspontja szerint a kompetencia csak az alapján határozható meg, hogy a viselkedés mennyire felel meg egy előzetesen felállított sztenderdnek, azaz a megfigyelhető, nyílt cselekvésre vonatkozik (Tóth, 2005).

A *kompetenciaalapú pedagógusképzés* gondolata időben és térben erősen kötődik kompetenciaalapúság megjelenéséhez, vagyis a hatvanas évekhez és az Egyesült Államokhoz. A koncepció erénye és újdonsága abban rejlik, hogy a pedagógusképzést a gyakorlat oldaláról egy teljesen új rendszerben közelíti meg. Kidolgozásra kerültek az alapelvei is:

- a követelmények a hatékony pedagógusok gyakorlati munkájára épüljenek: vagyis a képzés tartalmát ne a hagyományos tárgyak (pedagógia, pszichológia, módszertan) adják, hanem kimeneti oldalról kell megközelíteni, azaz milyen ismeretekkel, attitűdökkel és készségekkel rendelkeznek az eredményes pedagógusok,
- a követelmények kompetenciákként kerüljenek megfogalmazásra: azt kell megfogalmazni, mi az, aminek a sikeres teljesítését demonstrálni kell. (Olyan kifejezéseket kell használni, hogy „alkalmazza”, „megszervezi”, ahelyett, hogy „megérti”, „felfogja”). Öt típusát nevezték meg e kompetenciáknak: a kognitív (ismeretek, intellektuális készségek), az eredmény (meg tud csinálni a hallgatónál, melyet tanuló teljesítményen keresztül mérnek), az affektív (elvárt attitűdök, értékek) és a felfedező (tanítás sokféleségének) kompetenciák, ez utóbbi nincs igazán körülhatárolva,

- az oktatás és az értékelés a kompetenciák mentén történjen: így az oktatás nem a hagyományos kurzusokra épít, hanem a kritériumszintek elérésére,
- a jelölt haladása a kompetenciák demonstrálásától függ: a haladás üteme a teljesítéstől és nem az időtől függ, vagyis csak akkor léphet tovább, ha az adott kompetenciának legalább minimum szintjét teljesíti,
- általános és periférikus jellemzők: ezek utólag kerültek be a listába, az általános jellemzők: az oktatás személyre szabott, a tanulást visszajelzésekkel erősítik meg, a program rendszerszemléletű, hangsúly a kimeneten van, az oktatás modulokban történik. A periférikus jellemzők főleg a kívánatos (idealisztikus) elemeket tartalmazzák (Tóth, 2005).

Az Egyesült Királyságban 1990 elejétől kezdtek a kutatások a tanári professzió irányába fordulni, melynek keretében a kompetencia fogalmának alkalmazhatósága került a vizsgálódások középpontjába főképp Whitty és Willmott munkásságára támaszkodva. E kutatások megállapították, a kompetencia- és teljesítményalapú megközelítés nem idegen a tanárképzéstől, de annak több részlete még kidolgozásra, fejlesztésre szorul. Már ekkor is felvetődtek kételyek az alkalmazhatósága körül. Egyfelől féltek a túl mechanikus, túlzott tökéletességre törekvéstől, másfelől attól, képesek-e ezek a fogalmak a tanári professzió leírására, illetve egyáltalán helyes-e kompetenciába foglalni azokat, harmadsorban az eredményre törekvés nem szorítja-e háttérbe a tanári munka komplexitásának eszményét, végül a kompetencia meghatározások kinek a nézőpontjából, szemléletmódjából vezethetők le (Kelemen, 2004).

A kompetenciaalapú képzés gondolatával párhuzamosan megjelentek - az eltérő nézőpontok mentén - olyan publikációk is, melyek *érveket, ellenérveket* fogalmaztak meg bevezetésével kapcsolatban. Az előnyök közt mindenképp kiemelkedik, hogy a figyelem a résztvevők sikereire irányul. Norton (1987) a következőkben látja a kompetenciaalapú képzés előnyeit:

- a résztvevők elsajátítják a szakmájukhoz szükséges kompetenciákat,
- a résztvevők magabiztosabbá válnak, miközben sikeresebben szereznek alapos tudást a különböző kompetenciákhoz kapcsolódóan,
- a képzési időt hatékonyabban használják ki, miközben a képző tanár a tanulás elősegítőjeként, és nem, mint információátadó vesz részt a folyamatban,
- jóval több időt szánnak az egyéni vagy kiscsoportos munkára, mint előadásokra,

- sokkal több időt szentelnek minden résztvevő képességeinek értékelésére (*Kelemen, 2004*).

Tóth László (2005) tanulmányában pedig azt emeli ki a kompetenciaalapú képzés pozitívumaival kapcsolatban, benne a követelmények jól körülírtak és ismertek a pedagógus-jelöltek előtt. Feltételezhető, hogy a jelöltek nagyobb hajlandóságot mutatnak a célok elérésére, ha ezeket nyílt cselekvéseken keresztül lehet megvalósítani. A fenti érvelések főleg Carroll és Bloom tanulási és tanuláselmélet modelljére (mastery learning) támaszkodnak. Hasonlóan a precíz és egyértelmű követelményrendszer teljesítményre gyakorolt pozitív hatását emelik ki más tanulmányok is. Összességében törekszik az ideális tanár ideális képzését megvalósítani.

Angliai példára hivatkozva *Brumfit* (2008) elsősorban a tanulókat jelöli meg az áttérés nyerteseiként, akik esélyeit nagyban befolyásolja a megfelelő számú, jól képzett tanárok minősége<sup>91</sup> munkája. A kompetenciaalapú megközelítés másodlagos előnye pedig az, hogy mind a munkaadóknak, mind a munkavállaló pedagógusoknak segít annak megértésében, mit várnak el tőlük, amikor munkába állnak, azaz, közös nyelvet biztosít a teljesítmények és elvárások megfogalmazásában.

A 15/2006. (IV. 3.) a kompetenciaalapú képzés megvalósítását előíró rendelet hatására hazánkban is viták tárgyát képezte a kompetenciaalapú pedagógusképzés szükségessége. *Falus Iván és Kotschy Beáta* (2006) tanulmányában 7 pontban gyűjti össze igazoló érveit a tanári kompetenciákra épülő új képzési rend mellett:

- a kompetenciaalapú képzés a tanárok gyakorlati tevékenységét, szakmai feladatköreit figyelembe véve fogalmazza meg cél- és követelményrendszerét,
- a kompetenciák meghatározásakor a tanári feladatok teljes körének figyelembe vételére törekednek a kidolgozók,
- a kompetenciákban integráltan jelennek meg a szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai képzési elemek,
- a kompetenciák tartalmi kidolgozása három területen (ismeretek, nézetek/attitűdök és tevékenységek/képességek) történik meg,
- a kompetenciák kialakítása hosszú folyamat eredménye, amelynek döntő, de nem befejező fázisa a képzés. A kompetenciák részletes kidolgozásakor lehetőség nyílik a képzési szterderdek/követelmények reális meghatározására,

<sup>91</sup> Másik tényező a mennyiségi szempont, ugyanis Angliában 2000-ig jelentős tanárhány volt. A tanárképzés reformjával ezek a gondok is megszűntek.



- a kompetenciák tartalmának részletes kidolgozása, a kompetenciák kialakítását segítő különböző utak kidolgozása az egyes intézmények, szakmai közösségek feladata,
- a részletesen kidolgozott kompetenciák alapján koherens és célra irányuló tanterv dolgozható ki.

A kompetenciaalapú képzés ellenzői - elsősorban a humanisztikus pedagógia képviselői - pont a követelmények túlzott specifikációja miatt támadják, melyben a fejlődés szabadságát látják korlátozva. Mások azt kifogásolják, a cselekvés-hangsúlyos képzés nélkülözi a tudáshátteret, mely ahhoz vezethet, hogy csupán „utánozza” a pedagógusjelölt a hatékony pedagógus viselkedését, mindenfajta tudásalap nélkül. Többen a kompetenciákkal, illetve a kompetencialistákkal nem értenek egyet, mivel úgy vélik, általa a tanítási folyamat atomizálttá válik, amely nem teszi lehetővé a tanítási folyamat kontextusban való létrejöttét, és nem szolgálja a tanár személyiségének érvényre jutását sem. Gondot jelent továbbá a kompetenciák mérése is. Mivel mindegyiket mérni kell, ehhez rendkívül bonyolult többváltozós mérésekre lenne szükség, mely még mindig problémás. Az alkalmazott metodikai eljárások (tanári viselkedés megfigyelése - tanulói teljesítmény változásának mérése) is túl leegyszerűsítő megoldásokban gondolkodnak, melyek nem alkalmasak annak megítélésére, hogy elérte-e a tanárjelölt azt a kritériumszintet, melyre diplomája kiadható (*Kelemen, 2004; Tóth, 2005; Falus, 2006b*).

A kompetenciaalapú képzés valós megítélése azonban még várat magára, ugyanis még ma sincsenek olyan kutatások, melyek egyértelműen igazolnák vagy cáfolnák annak eredményességét, hatékonyságát. Tapasztalatok azért vannak a megvalósításáról, melyek a leginkább az oktatási anyagok kidolgozásának hosszadalmasságát, a különböző oktatásügyi - esetenként eltérő érdeklő - szakember-gárda együttműködésének nehézségeit, a kompetenciák „oktathatóságának” problémáit, a kompetenciák értékelésének újszerűségét, a fejlesztési folyamat végeláthatatlanságát és a rendszerelemek nehéz és körülményes változtatását jelölik meg problémaként (*Tóth, 2005*).

### 3.2.2. A pedagóguskompetenciák tartalmi kérdései

A hazai kompetenciaalapú pedagógusképzés előtérbe kerülése újabb kérdéseket vetett fel, így például, alkalmasak-e a kompetenciák a tanári felkészültség megragadására, miért kell a jól működő képesítési követelményeket átalakítani, milyen kompetenciák várhatók el a pedagógustól.

A *kompetenciák használhatósága* melletti legfőbb érv, hogy kellően konkrét, nem túl szétaprózott és jól mérhető legyen. Ilyen értelemben a *Korthagen* (2004) által az egyén pszichikus rendszerét bemutató „hagyma-modell”<sup>92</sup> számos alrendszerének fejlesztéséből - mint például szakmai önazonosság vagy az elhivatottság - levezethető lenne a pedagógusképzés célja, mivel kutatások igazolják meghatározó szerepüket a külső rétegekre. Mégis a kompetenciákra esik a szakemberek választása, miután a kompetencia szintjén mérhető eredmények mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik, illetve a szintek kölcsönhatása miatt az egyik szinten kitűzött célok teljesítése előidézi a többi szinten szüksége változást (*Falus*, 2005, 2006a).

Definiálásra került a *pedagógiai kompetenciák fogalma* is: a „tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, melyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát”. Az értelmezés azt is sugallja, a pedagógiai kompetenciák a gyakorlati pedagógiai tudás részeinek, azaz egy-egy területen megnyilvánuló gyakorlati tudásnak tekinthetők (*Falus*, 2005. 7. ).

Abban a kérdésben, hogy a kompetenciák *be tudják-e tölteni a képzési követelmények szerepét* megoszlik a vélemény. Egyesek szerint a kompetenciákban csak a tanár felkészültségének külsődleges elemei ragadhatók meg, szemben a tanár szemléletmódjával, nézeteivel, filozófiájával (Nahalkára hivatkozik *Falus*, 2005). *Falus Iván* (2006a) viszont azt javasolja, a kérdés eldöntéséhez előbb tisztázni kell, milyen funkciók betöltésére hivatottak a képzési követelmények, melyeket számba is szed:

- fel kell ölelniük a felkészültség minden lényeges elemét, amelyek birtokában az adott tevékenységre felkészített személy el tudja látni feladatát,
- a követelmény megfelelő kritériuma legyen a képzettség megítélésének,
- a követelmények alapján legyenek meghatározhatók a személy felkészültségének erős és még fejlesztésre szoruló elemei, illetve a fejlesztés iránya, feladatai,
- a követelmények a maguk összességében határozzák meg a képzés tartalmi elemeit és kapcsolódásait,
- a követelmények legyenek hatással a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire, mintegy implikálják azt,
- egyértelműen írják le azt a felkészültséget, amelyet az adott képzőintézményben meg kell szerezniük, de ne határozzák meg az ide elvezető utat, azaz biztosítsák az intézmény autonómiáját e tekintetben,

<sup>92</sup> Ezek az alrendszerek (szintek): cselekvés, kompetenciák, nézetek/hitek, szakmai önazonosság és küldetés/hivatástudat

- álljon rendelkezésre olyan mérési metodika, melynek segítségével a követelmények teljesülése és annak színvonala megállapítható (*Falus*, 2006a. 128.)

A fentiek alapján a szerző úgy véli, e paramétereknek a kompetenciák (mérhető változatuk a sztenderdek) megfelelnek, mivel „...képesek felölelni a szaktárgyi, a szaktárgypedagógiai és a pedagógiai mesterségbeli tudás és nézetek egészét, segítségükkel eldönthető a képesítések szintje, kiderülnek a jelölt erős és gyenge pontjai” (*Falus*, 2006a. 130.).

A *sztenderd* fogalmának is különböző értelmezései használatosak. Oser a magas szintű kompetenciát, illetve annak elérését érti alatta, egy másik értelmezés szerint a tudás olyan összetevői, melyeket el kell sajátítani a minőségi cselekvés érdekében (*Pázmán és Szabó*, 2009). A *sztenderdek* pedagógiai szemléletet is tükröznek, valamint implicit módon magukban foglalják a szükséges ismeretek, diszpozíciók és tevékenységek széles körét. Ezáltal alkalmas kritériumoknak tekinthetők a hallgatók és a pályakezdekők felkészültségének megítélésére (*Falus*, 2006a).

A *sztenderdek kidolgozása* az Egyesült Államokban kezdődött el a nyolcvanas években, melyek egy évtizeddel később Európában is folytatódtak. A sztenderdek a képzésben végző, illetve a kezdő tanári szakasz végére elvárt teljesítmény oldaláról is megfogalmazásra kerültek, melyek kidolgozását egységes alapelvek<sup>93</sup> segítettek. 1992-re elkészült az amerikai pedagógusképzés alapjául szolgáló tíz elemből álló sztenderd. A sztenderdek felölelik a pedagógiai tevékenység minden lényeges mozzanatát és az ezek eléréséhez szükséges ismereteket, diszpozíciókat és tevékenységeket melyek a következők:

- a tantárgy ismerete,
- az emberi fejlődés és tanulás ismerete,
- az oktatás adaptálása a tanulók egyén szükségleteihez,
- többféle oktatási stratégia alkalmazása,
- motivációs és tanulásszervezési kérdések,
- kommunikációs készségek,
- tervezési készségek,
- a tanulás értékelése,
- szakmai elkötelezettség és felelősség,
- együttműködés (*Falus*, 2006a. 132-133.; *Falus és Kimmel*, 2009. 101-102.).

---

<sup>93</sup> A National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) a végző hallgatók, az Inter State New Teacher Support and Assessment Consortium (INTASC) a kezdő tanári sztenderdeket dolgozta ki. Minderről és az alapelvekről részletesen olvasható Falus (2006a) könyvének 131-132. oldalán.

A Nemzeti Hivatal (NBPTS, 2004) napjainkban öt fő tételben szabályozza azokat az ismereteket, képességeket, készségeket, melyek tükrözik az ezzel a képesítéssel rendelkező tanárok hatékonyságát:

- a tanárok elkötelezettek a diákokkal és a diákok tanulásával kapcsolatban,
- a tanárok ismerik tantárgyukat és annak tanítási módszereit,
- a tanári felelősség a tanulás vezetésében és megfigyelésében,
- a tanárok tevékenységükről tervszerűen gondolkodnak és tanulnak,
- a tanárok, a tanulói közösségek tagjai.

A National Standard (Nemzeti Hivatal Képesítése) így módon lehetővé tette azt is, hogy az Egyesült Államokban ugyanazt értsék a kompetenciák, sztenderdek alatt. A tételekre alapozva 24 képesítési területet határoztak meg, melyek a tanulók fejlettségi szintje és a tantárgy területe szerint, és további négy, egymást átfedő tanulói fejlettségi szint alá esnek (Kelemen, 2007).

Különlegesnek és újszerűnek tekinthető a 2007-ben Angliában alkalmazott sztenderdek rendszere. Általában a kompetenciák a jó tanártól elvárt felkészültséget határozzák meg, és kevésbé vannak tekintettel arra, hogy azok a „pályafejlődés” melyik szakaszára vonatkoznak. Az angliai sztenderdek viszont öt szinten írják elő a kívánatos szakmai tulajdonságokat, tudást és képességeket, a diplomás képesített tanár szintjétől (bevezető szakasz megkezdése előtti szint) a kiemelkedő tanári szintig. A tapasztalt tanár például megfelelő tanítási és tanulási szerepeket képes betölteni, hozzájárulni az iskolai munka hatékonyságának növeléséhez és saját szakmai fejlődéséhez, valamint tud segíteni az alacsonyabb szinten álló kollégáinak. A kiemelkedő képességű tanárok már innovatív képességekkel és metodikákkal is rendelkeznek, mellyel részt vállal az iskolai eredményességhez, kollégáik szakmai fejlődéséhez. Az elvárt kompetenciák egymásra épülnek, és egyes szintek kifejezik a pedagógus növekvő hatékonyságát is. A kompetenciák ilyen rendszere biztosítja a fejlődés lehetőségét, a minőségi munka elismerését (Falus és Kotschy, 2008).

Klasszikusnak tekinthető e téren Kron (1997) rendszere is, aki az önálló pedagógia felelősségvállalás alapjának tekinti az olyan szakmai-cselekvési kompetenciák meglétét a pedagógusoknál, mint:

- szakmai kompetencia: a szakmai alapképzés valamint a szakmán belül és kívül megszerezhető képzettségen alapszik, a szakmai tudásban, továbbá abban a képességben nyilvánul meg, hogy a szakmai tartalmakat és kérdéseket az illető

képes átfogóbb, például filozófiai, tudománytörténeti és társadalompolitikai összefüggésbe helyezni,

- eszközök használatának kompetenciája: a szaktudás fejbentartásának és a nevelési és oktatási folyamatokban való gyakorlati alkalmazásának képessége,
- reflexiós kompetencia: képes saját cselekvését értelmezni, egymás mellett látni a szakmai és eszközjellegű vonatkozások mellett a saját életútjához kapcsolódó, valamint a társadalmi és politikai vonatkozásokat is,
- szociális kompetencia: pedagógiai és szervező tevékenység, a kliensek szemszögéből történő értelmezés képessége (tanulók érdeklődésének, szükségleteinek, fejlődési sajátosságainak figyelembe vétele). Szubjektív oldalról az empátiát, a szereptől való távolságtartást, felettes énjük rugalmas kezelését jelenti (*Kron, 1997. 428-429.*).

Svájcban - angol, német és hazai tapasztalataikra alapozva - már 88 (!) olyan sztenderdet neveznek meg, mellyel feltétlenül rendelkeznie kell a tanárképzés során a hallgatóknak. E sztenderdek 12 csoportba sorolták: a tanár-diák kapcsolat; a tanulókat támogató tanári tevékenység és diagnózis; a magatartási problémák és a tanulókat veszélyeztető tényezők leküzdése; a társas viselkedés fejlesztése; a tanulási stratégiák tanítása és a tanulási folyamat segítése; a tanóra megszervezése és módszerei; a teljesítménymérés; a tanórán alkalmazott eszközök, az együttműködés az iskolában; az iskola és helyi társadalom; a tanárok önszerveződésének képessége; valamint általános didaktikai és szakmódszertani kompetencia (*Szabó, 2006*).

Az európai tanárképzési szakértők nemzetközi tapasztalataik során szerzett „jó gyakorlatokra” hivatkozva állítottak össze egy tanárokkal szemben elvárható kompetencialistát. Bár a kívánatos kompetenciák köre újra és újra átalakul, a szakértők is inkább tájékoztatónak szánják, mégis érdemesnek gondoljuk bemutatni. A lista három fő területre fókuszál:

- A tanulási folyamat eredményével kapcsolatos kompetenciák:
  - a tanulók/hallgatók állampolgárrá nevelésének elősegítése,
  - azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése a tanulóban/hallgatóban, amelyek a tudás alapú társadalom számára szükségesek,
  - az új kompetenciák fejlesztésének és a tantárgyi tanulásnak az összekapcsolása,
- A tanítási folyamattal kapcsolatos kompetenciák:

- foglalkozás a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal/hallgatókkal,
- a hatékony tanulási környezet és a tanulási folyamatok támogató légkörének megteremtése,
- az IKT integrálása a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe,
- team-munkában történő együttműködés a tanulók/hallgatók ugyanazon csoportjaiban dolgozó más tanárokkal/oktatókkal, illetve egyéb szakemberekkel,
- részvétel iskolai/tanárképzési tanterv- és szervezetfejlesztésben, valamint értékelésben,
- együttműködés a szülőkkel és egyéb társadalmi partnerekkel,
- A tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódó kompetenciák:
  - problémafeltáró, problémamegoldó viselkedés,
  - a saját szakmai fejlődés irányítása, elősegítése az élethosszig tartó tanulási folyamatában (Nagy, 2004).

Hazánkban a tanári kompetenciák kidolgozásának előzményei a „Ballér-bizottság” munkásságához köthetők, melynek eredményeként megszületett a 111/1997. kormányrendelet a tanári képzés követelményeiről. A dokumentum kompetenciaszerű leírását adja a tanárjelöltek képzés végén elvárható tudásának, képességeinek és nézeteinek. A szakmaiság ilyen széleskörű értelmezése jó kiindulópontul szolgált a későbbi kompetenciaalapú áttérésre. A Bologna- folyamat keretében készülő szabályozás minisztériumi munkái mellett az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának munkacsoportja dolgozott a részletes kompetenciák kidolgozásán. Az Egyesült Államok INTASC rendszerét alapul véve végül nyolc kompetencia terület került kiválasztásra:

- a tanuló személyiségfejlesztése,
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
- szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása,
- pedagógiai folyamat tervezése,
- a tanulási folyamat szervezése és irányítása,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése,
- szakmai együttműködés és kommunikáció,

- elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (*Falus*, 2006a. 138.).

A magyar pedagógusképzést (alap - és mesterképzési szakon) napainkban is szabályozó 15/2006 (IV. 3.) OM rendelete kilenc elsajátítandó kompetenciát sorol fel, mint a szakmai alkalmasság alapeleme. Általuk a tanár szakmai felkészültségének birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

- a tanulói személyiség fejlesztésére,
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére,
- a pedagógiai folyamat tervezésére,
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére,
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére,
- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására,
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására,
- szakmai együttműködésre és kommunikációra,
- szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre.

Mint látható, az OM rendelet erősen épített az ELTE munkacsoport koncepciójára, de összhangban áll az Európai Unió irányelveivel is. A tanári kompetenciák tartalma és struktúrája, valamint a NAT-2007 kulcskompetenciái pedig lehetővé tették, hogy azok a fejlesztés gyakorlatában is hatékonyan jelenjenek meg (*Vass*, 2008b).

A tanárok minősége meghatározó szerepet játszik az iskola működésében és a tanulói eredményességben egyaránt. Ezért nem véletlen, hogy nemzetközi és hazai szinten is egyre jelentősebb igényként fogalmazódik meg a minőségi tanárok képzése és az ilyen kvalitásokkal rendelkező tanárok pályán tartása. Ennek egyik támpontja lehet olyan kompetenciák megfogalmazása, mely hozzásegíti a tanárokat egyfelől munkájuk hatékonyabbá, tudatosabbá tételéhez, másfelől a megváltozott társadalmi elvárásoknak való megfeleléshez. A pedagóguskompetenciák összeállítása nem egyszerű - s valószínű nem is fog olyan lista készülni, mely mindenki által elfogadható lesz -, hiszen a közös európai koncepcióval összhangban kell az egyes országok sajátos igényeit harmonizálni az egyre változó és bővülő elvárások közepette. A bemutatott kompetenciamodellek azt sugallják, hogy mindenképp olyan kompetencialisták összeállítása indokolt, mely a pedagógusok folyamatos önfejlesztését, módszertani megújulását, a szülőkkel és a társadalommal való kölcsönös együttműködését helyezi előtérbe.

### 3.2.3. A pedagógusok körében végzett kompetenciavizsgálatok

Számos kritika, észrevétel született már azzal kapcsolatban, hogy miközben sorra születnek a pedagógusokról, illetve a számukra kívánatosnak vélt kompetenciákról szóló elvi állásfoglalások, valójában alig van arra vonatkozó tapasztalat, most milyen kompetenciákkal rendelkeznek a pedagógusok (Sági, 2006).

A téma „újszerűsége” miatt valóban kevesebb - a pedagóguskutatások más területeihez képest - a rendelkezésünkre álló empirikus adat, mégis van némi rálátásunk arra (bár még mozaikokban), hogyan gondolkodnak pedagógusaink és pedagógusjelöltjeink a kompetenciáról, a kompetenciafejlesztésről, a szakmai kompetenciájuk különböző területeiről. A továbbiakban e kutatások eredményeiből mutatunk be néhányat.

A magyar közoktatás kilencvenes évek végi átalakításának pedagógusokra gyakorolt hatását paradox módon szimbolizáló „csak reformot ne...!” hangulat<sup>94</sup> napjainkban a pedagógusok egy részénél kis túlzással átfordítható „csak kompetenciát ne...!” hangulatra.

Szekszárdi Júlia egy 2006-ban publikált kutatásában<sup>95</sup> igazgatókkal rangsoroltatta milyen célok (az alkalmazkodás; a jó légkör; az eredményesség és hatékonyság; a fennmaradás és a pénz; a hátrányos helyzetűek beillesztése; a kompetenciafejlesztés; és a kultúra-, értékközvetítés) megvalósítását tartják legfontosabbnak az iskolájukban. Erre kétféle módon válaszoltak az igazgatók, nyílt és zárt kérdés formájában. A kutatás arra hívta fel a figyelmet, hogy a hivatalos oktatáspolitikai által hangoztatott célok, mint a készségfejlesztés, az integráció vagy a kompetenciafejlesztés csak a felszínen kiemelt célok, valójában az iskola fenntartása, az eredményesség az, amit fontosnak tartanak az intézményvezetők. Az igazgatói válaszokban a kompetenciafejlesztés, mint cél spontánul nem nyilvánult meg, csak a zárt kérdések rangsorában ugrott az első helyre. A tanulmány szerzője megállapította, hogy a pedagógusok valódi céljai és az oktatáspolitikai elvárások nem esnek egybe.

*Elővizsgálatunkban* 50 pedagógus zárt kérdés formájában rangsorolta ugyanezeket a célokat. Kutatásunk tanulsága szerint a pedagógusok a kompetenciafejlesztést nem tartják az iskolájuk kiemelt feladatának, a megkérdezett nevelők közel kétharmada jellemzően a „középmezőnybe” sorolja e feladatot. Ez azt mutatja, bár oktatáspolitikai szinten egyre nagyobb hangsúlyt kap a kompetenciafejlesztés, de a tanárok mindennapi munkájában ez a

<sup>94</sup> A szlogen Lukács Péter és Várhegyi György (1989, szerk.): *Csak reformot ne...*, Educatio, Budapest könyvének címe.

<sup>95</sup> Szekszárdi Júlia (2006): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. A megnevezett célokat a fejezet 6.1. táblázata tartalmazza, mely forrásként „Az iskolai eredményesség vizsgálata 2005.” című kutatásra hivatkozik.



törekvés kevésbé jelenik meg, mert elsősorban a „hagyományos” pedagógiai funkciók ellátását tartják kiemelt feladatnak, mint a kultúra átadása (2. ranghely), és az intellektuális fejlesztés és ahhoz szorosan kötődő eredményesség (1. ranghely). Mindenképpen elgondolkodtató, - főleg a jövő tanáraival szembeni uniós elvárások ismeretében -, hogy a társadalmi beilleszkedés segítése (4. ranghely) és a külső igényekhez, feltételekhez való alkalmazkodás (6. ranghely) mennyire háttérbe szorul a megkérdozett pedagógusok rangsorában (Baracsi, 2008).

„*A katedra árnyékában*” (Ollé és Perjés, 2006) címmel a tanárjelöltek kulskompetenciáinak különböző dimenzióit vizsgáló tanulmánykötet jelent meg. A kutatás öt kulskompetencia vizsgálatát tűzte ki célul: az összetettséggel való megbirkózást, a helyes megítélést, a normativitást, az együttműködést képessé tevő és a narratív (elbeszélő) kompetenciákat. A kutatásba közel 500 hallgató vett részt, on-line kérdőív kitöltésével, hat hazai felsőoktatási intézményből.

A kutatás egyik része a kompetencia fogalmának, illetve a tanári kompetenciák tartalmának értelmezését vizsgálta a pedagógusjelölteknél. A kompetenciátartalmak felépítésében lényeges eltéréseket tapasztaltak a kutatók, mely a hallgatók fogalmi bizonytalanságára utal. A tanárjelöltek a tanulók nevelése-oktatása során leginkább a hatékony kommunikáció, a lényegkiemelés és a jó döntési képesség fejlesztését tartják kiemelt feladatuknak, a szabálytudathoz, az információ kezeléséhez és értelmezéséhez, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez szükséges kompetenciák fejlesztését viszont háttérbe szorítják (Matlári, 2006).

A tanárjelöltek önjellemzésükben mind az öt kulskompetenciához kötött tevékenységre egyaránt alkalmasnak tartják magukat, és az alkalmasságukról alkotott kép nem differenciálódik a kulskompetenciák mentén. Így a kutatók azt a megállapítást tették, a tanárjelöltek vagy nem tudják saját alkalmasságukat differenciáltan értékelni, vagy az ténylegesen is differenciálatlan. Az összetettség kompetenciához (a tanítási-tanulási folyamat egy adott intervallumban történő összehangolása) rendelt tevékenységekre való alkalmasságukat közepesre vagy jobbra értékeli, leginkább a tanórák tervezésében gondolják magukat jónak, legkevésbé pedig a jelentősen eltérő tanulóknak megfelelő órák tartásában. Még egy érdekes dologra figyeltek fel a kutatók, minél képebbnek érzi magát a tanárjelölt az összetett pedagógiai folyamatokkal való megbirkózásra, annál kevésbé favorizál olyan célokat, mely a teljesítmény-centrikussággal hozható összefüggésbe (Ollé, 2006).

A perceptivitás és a kommunikációra való alkalmasságban is közepesenél kedvezőbbre minősítik magukat a pedagógusjelöltek, legbiztosabbak abban, hogy figyelmet tudnak

mutatni a tanulók felé, legproblémásabbnak a nonverbális jelzések szabályozását és a tanulókra vonatkozó érzelmek kifejezését találták. A fejlesztésben kiemelten fontosnak tartják a szerzők a gyakorlati képzéseket (mikrotanítás és külső iskolai gyakorlatok), ugyanis itt van mód arra, hogy olyan visszajelzéseket kapjanak a jelöltek, mely befolyásolja énképüket (Csillik, 2006).

Az együttműködési kompetenciájukat a válaszadó tanárjelöltek közepesnél jobbra értékelik, alkalmasabbnak vélik magukat kezdeményező vagy reagáló interperszonális kapcsolatokra. Ezzel szemben kevésbé kedvező az önmegítélésük a csoportos együttműködés facilitálása szempontjából, illetve más olyan tevékenységek során, mely tanítási gyakorlatot, módszertani tapasztalatot vagy motiváló együttműködést feltételez (Sass, 2006).

A bemutatott kutatás jelentősége az, hogy először próbálkozott egy általános kompetenciamodell öt dimenziója (az összetettséggel való megbirkózás, a helyes megítélés, a normativitás, az együttműködés és a narratív (elbeszélő) kompetencia) mentén jellemezést adni a magyar pedagógusjelöltekről és a pályán lévő tanárokról. Összegző tanulásként a szerzők megfogalmazzák, a válaszadók az átlagoshoz képest inkább képesnek érzik magukat az egyes kompetenciákhoz kapcsolódó tanári tevékenységek elvégzésére. Az egyes kulskompetenciák esetében árnyaltabb a kép. A narrativitással összefüggő tevékenységekben, az összetettséggel való megbirkózásban és a normativitást tekintve a gyakorló tanárok magabiztosabbak, mint a tanárjelöltek. Az együttműködést illetően a kezdetekhez képest csökkenő alkalmasság-érzetet, míg a perceptív és kommunikáció kulskompetenciában a képzés alatt stagnálást, a gyakorló tanárok esetében jobb kommunikációs kompetenciákat jeleznek a kutatási adatok.

Nagy Mária (2008b) Az Equal „Második Esély” nemzetközi projekt (2005-2008) keretei között végzett nemzetközi összehasonlító vizsgálat tanári kompetenciákra vonatkozó eredményeit publikálta. A holland, olasz és magyar kutatók által összeállított 39 ítemes kompetencialista azt vizsgálta, a szakiskolai nevelők mennyire tartják fontosnak az egyes kompetenciákat, illetve milyen mértékben rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal. Mindhárom ország tanárai olyan interperszonális kompetencia meglétét tartják a legfontosabbnak, mely hozzájárul az együttműködés és a bizalom légkörének megteremtéséhez. Második helyre pedig didaktikai tudáshoz kötődő kompetencia került, mely lehetővé teszi a diákok motiválását. A legkevésbé fontos kompetenciák esetében is hasonlóan gondolkodnak a pedagógusok, a szaktárgyi fejlesztés és saját szakmai fejlődésének irányítása éppúgy a lista végére került, mint a diákoknak való tanácsadás és diagnosztikus eljárások ismerete, vagy olyan szervezési feladatok, mint az adminisztráció és a tanulási helyszínek

szervezése. A magyar és az olasz tanárok a hagyományosabb interperszonális és didaktikai kompetenciákat magasabbra értékelik, mint holland kollégáik, akik inkább olyan új kompetenciákat tartanak fontosabbnak, mint a másokkal való együttműködés, a nem iskolai tudás elfogadása, vagy a saját reflektivitásuk erősítése.

Saját kompetensséjük megítélésére alacsonyabb pontszámokat adtak a tanárok maguknak, mint amennyire fontosnak tartják azokat munkájukban. Mindhárom ország tanárai a szaktárgyi-didaktikai (szaktárgyukat uralni és megtanítani, lelkesedni saját tárgyak és a tanulók tárgyban mutatott fejlődése iránt) és az interperszonális kompetenciákban (együttműködés és bizalom légköre, meleg szívvel fordulni a diákokhoz) érzik erősnek magukat. Legkevésbé kompetensek az adminisztrációban, a diákoknak szóló tanácsadás és diagnosztikus eljárások ismeretében, valamint a diákok és szülők világának megismerésében sem jeleskednek. E téren is a magyar és olasz tanárok véleménye inkább közelebb áll egymáshoz, mint a holland tanároké.

Érdekes tanulságokkal szolgál a kutatás. Az egyik, a kutatásban résztvevő tanárok egy része az Equal projektben is részt vett. Kilenc olyan kompetencia volt, amelyet szignifikánsan magasabbra értékelték a projektben résztvevők, mint társaik. Azaz a képzés szemléletváltoztatásra alkalmas, de nem jelenti automatikusan a képesség kialakulását. Vagyis a pedagógusok hiába hallottak többet a kompetenciák jelentőségéről, vagy láttak rá jól működő tapasztalatokat, a kompetenciák kialakulása hosszabb folyamatot és gyakorlati feltételek meglétét kívánja meg. Az adott készségek fontosságának felismerése tehát csak az első lépés azok kialakításához, begyakorlásához, melyekhez a szakmai kultúrát befolyásoló egyéb tényezőknek is rendelkezésre kellene állnia. Másik fontos tanulság, hogy a magyar (és az olasz) pedagógusok szakmai kultúrájához a „korlátozott tanári felfogás” (osztályteremre fókuszáló), míg a holland pedagógusokhoz a „kiterjesztett szerepfelfogás”, az iskola külső kapcsolatrendszere és feladatai iránt nyitottabb viszonyulás áll közelebb. A harmadik észrevétel a pedagógusok saját felkészültségének deficitjéről számol be, mely alapján jól körvonalazódik, hogy a pedagógusok milyen területen várnak segítséget a képzéseken és továbbképzéseken. Ezek a területek: a tanulók motiválása, a tanulókkal való együttműködés és kölcsönös bizalom kiépítése, a szülők világának és a tanulók kulturális hátterének megismerése (Nagy, 2008b).

2008-ban a dolgozat témájához kapcsolódó elővizsgálatunkban 50 Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei pedagógust kérdeztünk a személyes-és társas kompetenciák sajátosságairól

(Baracsi, 2009). A kérdőívben Havas Péter 15 itemből álló kompetenciarendszerét<sup>96</sup> vettük alapul. Vizsgáltuk, a nevelők mennyire tartják önmagukra és tanítványaikra nézve jellemzőnek a személyes és társas kompetenciák meglétét, mennyire tartják fontosnak azok közvetítését, mennyire érzik hatékonynak magukat azok közvetítésében, okoz-e problémát valamelyik megvalósítása a pedagógiai folyamatban, illetve mennyire készítették fel őket a pedagógusképzésben e feladatok ellátására.

Kutatási tapasztalataink a következők voltak. A pedagógusok a személyes és társas kompetenciák megítélésében sokkal kedvezőbben vélekednek önmagukról (ebben valószínűleg az én-erősítő mechanizmusoknak is van szerepük) mint tanítványaikról. Feltűnő ugyanakkor a nagyfokú bizonytalanságuk is, ugyanis a felsorolt 15 kompetencia közül 8 esetében a nevelők többsége nem tudta eldönteni, jellemző-e tanítványaikra vagy sem azok megléte. Különösen meglepő ez olyan kompetenciák esetében, mint az empátia, a pozitív gondolkodás, egészség - és környezettudatosság, vagy a felelősségérzet, mivel ezek megléte vagy hiánya direkt módon megtapasztalható a nevelési folyamatban. Önmaguk megítélésében rangsoruk első három helyén a felelősségérzet, az önértékelés és a nyitottság szerepel, míg rangsorukat a döntésképeség, a társadalmi érzékenység és egészségtudatosság zárja úgy, hogy ezeket is „inkább jellemző”- nek vélik magukra nézve.

A felsorolt kompetenciák között nem igazán differenciáltak a pedagógusok, mindegyik közvetítését fontosnak, vagy nagyon fontosnak tartják. Több esetben is tapasztalható, hogy az amúgy is túlzó önképükhöz képest is még inkább hangsúlyozzák azok iskolai fejlesztésének szükségességét. A társadalmi érzékenység és az szervezőképesség iskolai formálását tartják kevésbé lényeges területnek.

A pedagógusképző intézmények felkészítő munkáját többnyire átlagos színvonalúnak minősítik a személyes és társas kompetenciáik kimunkálásában a pedagógusok. Leginkább a felelősségérzetük kialakítását gondolják jó színvonalúnak a nevelők. Ez esetben szignifikáns összefüggést találtunk a felelősségre történő felkészítés jó színvonala, valamint a pedagógusok magas fokú felelősségtudata között (a legtöbb nevelő ezt tartotta önmagára nézve leginkább jellemzőnek). A képzésükkel kapcsolatos hiányérzetük elsősorban a társadalmi érzékenység, a pozitív gondolkodás, a harmóniára törekvés és a környezettudatosság kapcsán fogalmazódik meg.

---

<sup>96</sup> Az általunk vizsgált kompetenciák a következők voltak: önértékelés, nyitottság, empátia, társas aktivitás, önfejlesztés, pozitív gondolkodás, egészségtudatosság, környezettudatosság, társadalmi érzékenység, etikai érzék, felelősségérzet, szervezőképesség, döntésképeség, esztétikai érzék, harmónia. A felhasznált kompetenciarendszer megtalálható: Veres Gábor (2004, szerk.): *Mátrix. Az integrált természetismeret tantárgy keresztantervi tartalma*. Kézirat. 33-35. oldalán.

A vizsgált kompetenciák közül több további kutatását is indokoltnak tartottuk. Közülük is kiemelkedik a társadalmi érzékenység vizsgálata, mert egyfelől ezt tartják önmagukra nézve legkevésbé jellemzőnek a nevelők, másfelől leginkább e kompetencia kapcsán bizonytalanodnak el a pedagógusok a tanulók iskolai felkészítésének szükségességében, harmadsorban pedig ebben kapták a képző intézményektől a legkevesebb segítséget a nevelők állításuk szerint. Problémaként érzékelik a pedagógusok az egészség- és környezet-tudatosság iskolai megvalósítását is. Egyrészt, mert tapasztalataik a tanulók esetében meglehetősen kedvezőtlenek, másrészt önmagukra is kevésbé tartják jellemzőnek, ami miatt mintaadáói szerepük csökken, habár nagyon fontosnak tartanak azok megvalósítását. A környezettudatosság esetében ráadásul sokan hiányolják a megfelelő felkészítést tanulmányaik során. A kutatásunk rámutatott arra is, számos kompetencia esetében, mint például a harmónia, a pozitív gondolkodás, a felelős magatartás, az önértékelés, a döntés-és szervező-képesség közvetítésében is vannak problémák az iskolákban. Ezért a pedagógusképzésben és továbbképzésben mindenképp szükség van új utak keresésére e kompetenciák fejlesztésében.

A viszonylag kevés számú empirikus kutatás nem teszi lehetővé a pedagógusok kompetenciákkal kapcsolatos véleményének átfogó elemzését, bizonyos metodikai és tartalmi következtetések azonban mégis levonhatók. A kompetenciák mérése - már a fogalom tartalmi összetettsége miatt is - komoly módszertani feladat, mely kizárólag közvetett kutatási módszerekkel aligha oldható meg (Ollé, 2006). Az általunk bemutatott kutatások mindegyike kérdőíves kikérdezésen alapult. Metodikai szempontból úgy tűnik, a kérdőíves vizsgálatok korlátozottságuk ellenére is alkalmasnak tűnnek a pedagógusok szakmai nézetrendszerének, a saját szakmai tudásukkal kapcsolatos vélemények, valamint a kompetenciáról való gondolkodásuk feltárására (Nagy, 2008a; Ollé, 2006).

A magyar pedagógusjelöltek és pedagógusok mindennapi munkájában a „hagyományos” pedagógiai funkciók ellátása kap nagyobb hangsúlyt, szemben az oktatáspolitikai által kiemelt kompetenciafejlesztéssel. Szerepfelfogásuk korlátozott, főképp az osztálytermi feladatokra fókuszáló. A pedagógusok paradox módon saját kompetenciáikat jó színvonalúnak ítélik meg, mégis deficitről számolnak be felkészültségüket illetően. Saját alkalmasságukat vagy nem tudják differenciáltan értékelni, vagy az ténylegesen is differenciálatlan. Szembetűnő a nevelők bizonytalansága a tanítványaik kompetenciáinak megítélésében. A pedagógusok számára szervezett képzések, továbbképzések szemléletváltásra megfelelőek, de a kompetenciák begyakorlása hosszabb időt feltételez. A pedagógusok gyakran fogalmaznak meg hiányérzetet a pedagógusképzéssel és a továbbképzésekkel kapcsolat-

ban, így például a reflektív szemlélet kialakulásához, az eltérő képességű tanulók neveléséhez és oktatásához, a módszertani megújuláshoz, a kommunikációs technikák fejlesztéséhez, valamint az eltérő érdeklődésű tanulók motiválásához kérnek nagyobb segítséget.

## 4. Az empirikus kutatás

### 4. 1. A kutatás fő célkitűzései, hipotézisek

A nemzetközi és hazai szakirodalmakban több tanulmány foglalkozik a kompetencia fogalmával, tipizálásával, fejlesztésének szükségességével. Hasonlóképp megnövekedett az olyan tanulmányok és kutatások száma, melyek egyfelől a tanári kompetenciák megfogalmazására, másfelől a pedagógusokkal szemben elvárt kompetenciák mérésére vállalkoztak. Ugyanakkor - tudomásunk szerint - a pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak megismerése még nem képezte a kutatások tárgyát. *Kutatásunkban az alábbi kérdések megválaszolását tervezzük:*

- a kutatásunk legfőbb kérdése, a pedagógusok mennyire alkalmasak, felkészültek az új tanárszerepre, ők maguk rendelkeznek-e azokkal a személyes és társas kompetenciákkal, melyek kialakítását, fejlesztését, közvetítését tőlük várják,
- melyek a pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak erősségei és gyengeségei, esetleges fejlesztésük fő irányai,
- találunk-e kapcsolatot a nemi hovatartozás, a pályán eltöltött idő, a tanított szaktárgy, az intézménytípus, a megye, a települési sajátosságok, az iskolai sajátosságok (nagyság, osztálylétszám) a pályával való elégedettség, a pályán maradás szándéka valamint a pedagógusok személyes és társas kompetenciái között,
- megfogalmazható-e a személyes és társas kompetenciák homogenitása alapján az egyes pedagógus-csoportok sajátosságai,
- mennyire tartják fontosnak a kompetenciafejlesztést a tanárok a mindennapi pedagógiai munkájukban,
- mennyire tartják önmagukra nézve jellemzőnek a pedagógusokkal szemben elvárt kompetenciákat, hol található a pedagógusok kompetencia preferenciájában a személyes és társas kompetenciák helye.

#### *A kutatás hipotézisei*

1. A pedagógusok személyes és társas kompetenciái a háttérváltozók mentén lényeges különbséget mutatnak (a nem; a tanított tantárgy; a megye; a település jellege; az intézmény típusa; a pályán eltöltött idő; az intézmény nagysága és az átlagos osztálylétszám; valamint a tanári pályával való elégedettség és a pályán maradás szándéka).

2. A pedagógusok személyes és társas kompetenciái kevésbé fejlettek, mint szakmai kompetenciáik a „tradicionális” szerepfelfogásuknak köszönhetően.
3. A pedagógusok személyes és társas kompetenciáik fejlettsége alapján csak részben tudnak megfelelni a megváltozott szerepelvárásoknak.

#### 4. 2. A kutatás módszerei

A *szakirodalmak feldolgozása*, valamint a munka-hipotézisek felállítását követően került sor a kutatási módszerek kiválasztására és a mérőeszköz összeállítására. A személyes és társas kompetenciák megismerésére a kutatásokban döntően két alpmódszert alkalmaznak, vagy a látható viselkedést figyelik meg, vagy pedig az egyes kompetenciák meglétéről való vélekedéseket gyűjtik össze szóbeli vagy írásbeli kikérdezés formájában. Esetünkben az *írásbeli kikérdezés* látszott célszerűbbnek, mivel így kellően nagy, és a pedagógus társadalmát jól reprezentáló mintavételre volt lehetőségünk, mely segítségével az alapsokaság jól jellemezhető. Hazai és nemzetközi kutatási tapasztalatok is megerősítették a módszer alkalmazhatóságát, mivel azt jelzik, a kérdőíves attitűd vizsgálatok - korlátozottságuk ellenére is - alkalmasak a kompetenciákkal kapcsolatos vélekedések megismerésére, a pedagógusok saját magukról kialakított véleményének feltárására (Nagy, 2009). A kérdőív összeállítása kapcsán ugyanakkor dilemmát okozott a kompetenciaterületek kiválasztása, mivel - mint a korábbi fejezetekben bemutatottuk - mind a személyes, mind pedig a társas kompetenciák esetében tapasztalható, hogy a kutatók más-más elemeit hangsúlyozzák azoknak.

A témában folytatott publikációk tanulmányozása után végül kilenc dimenzió került vizsgáldásunk középpontjába: *az én-hatékonyosság, a konfliktuskezelés, az empátia képesség, az interperszonális kommunikáció, a motiváció, az aszertivitás, az érzelmi intelligencia, a szociális problémamegoldás, és az önpercepció*<sup>97</sup>. A válogatásnál arra törekedtünk, kellő hangsúlyt kapjanak a személyes elemek (önpercepció, én-hatékonyság, motiváció, aszertivitás) ugyanúgy, mint a társas elemek (empátia, interperszonális kommunikáció, szociális problémamegoldás, érzelmi intelligencia). Hasonlóképp odafigyeltünk arra is, hogy a „hagyományosnak” tekinthető szociális elemek mellett (mint például az empátia, a konfliktuskezelés, a kommunikáció), a kognitív (szociális problémamegoldás) és érzelmi összetevők (érzelmi intelligencia) is megjelenjenek a kérdőívben. Külön szegmensét ké-

<sup>97</sup> Az egyes kompetenciaterületek szakirodalmi bemutatását a 4. fejezet 4.4.1. - 4.4.9. alfejezetei tartalmazzák.



pezte a vizsgálatnak a tanárok én-hatékonyosságát elemző része, melyben a megkérdezettek saját önhatékonyaságukról vélekedtek osztálytermi helyzetben.

Újabb nehézséget jelentett a mérőeszköz „nagyságának” összeállítás, mivel számos, az általunk vizsgált témához állnak ugyan rendelkezésre jól ismert tesztek és skálák, azok azonban többnyire rendkívül magas item számmal dolgoznak, ami miatt aránytalanul megnövekedett volna a kérdőív terjedelme. Végül amellett döntöttünk, hogy az egyes területek sajátosságait jól „körülírva”, önálló kérdőívet állítunk össze a vizsgálni kívánt kompetenciák mérésére. Így egy 74 elemből álló mérőeszközt készítettünk, melyben az egyes területekhez tartozó item számok 6-10 között változtak. Ez alól kivételt jelentett az én-hatékonyág mérése, ahol a teljes 10 íte mből álló skálát beépítettük a kérdőívbe. (lásd 1. melléklet) Az állításokkal való egyetértés mértékét<sup>98</sup> a megkérdezetteknek ötfokú Likert-típusú skálán kellett jelölniük az egyáltalán nem jellemző és teljesen jellemző dimenzióban. A 74 item megbízhatóságát Split-half módszerrel vizsgáltuk. Az 1-37. item Cronbach-alfa értéke 0,727, míg a 38-74. ítemeké 0,801, így a mérőeszközt megbízhatónak tekinthetjük.

A kérdőív második kérdéssorát a személyes és társas kompetenciákat vizsgáló kérdéssor kiegészítéseként, főként háttér információk szerzéséhez tartottuk célszerűnek beiktatni. Ennek azért láttuk szükségességét, mert a kutatáshoz kapcsolódó 2008-as elővizsgálat<sup>99</sup> tapasztalatai - melyet korábban már bemutatunk - arról győzték meg bennünket, hogy a saját személyes és társas kompetenciáik megítélésében a meglehetősen túlzó vélekedések ugyanúgy előfordultak a tanároknál, mint ahogy tapasztalható volt a nagyfokú bizonytalanságuk más kompetenciák esetében. Az akkori listát kibővítve - melyben már nem csak a témához kapcsolódó kompetenciák kerültek besorolásra, hanem az európai, illetve a hazai tanárokkal szembeni kompetenciaelvárások teljes skálája-, végül egy 34 elemből álló kompetencialistát kellett a nevelőknek egyfelől az alapján értékelniük egy ötfokú skálán (nem fontos-nagyon fontos pólusokon), mennyire tartják fontosnak azokat mindennapi munkájukban, másfelől mennyire gondolják önmagukra jellemzőnek (nem jellemző-teljes mértékben jellemző dimenzióban) azok meglétét. Ez a kérdéssor lehetőséget teremtett az összevetésre más kutatási tapasztalatokkal, valamint információszerzésre a személyes és társas kompetenciák elhelyezkedéséről a vizsgált pedagógusok kompetencia-rangsorában. A 34 item fontosságra vonatkozó megbízhatósági mutatói ez esetben is jók, mivel a Split-half

<sup>98</sup> A kérdőív instrukciója a következő volt: „Kérjük, jelölje be a megfelelő szám bekarikázásával, hogy mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások”.

<sup>99</sup> Baracsi Ágnes (2009): Személyes és társas kompetenciák a pedagógusok szemszögéből. In: Tudományos körkép 2007-2008. Élmény '94 Bt. Nyíregyháza, 163-179 o.

módszerrel vizsgált Cronbach-alfa értéke az 1-17. itemeknek 0,873, míg a 18-34. itemeké 0,820. Hasonlóan jók a reliabilitásmutatók ugyanezen 34 item esetében, mikor a tanároknak önmagukra kell vonatkoztatni a kompetenciákat. Itt a Cronbach-alfa értéke az 1-17. itemeknek 0,879, míg a 18-34. itemeké 0,829.

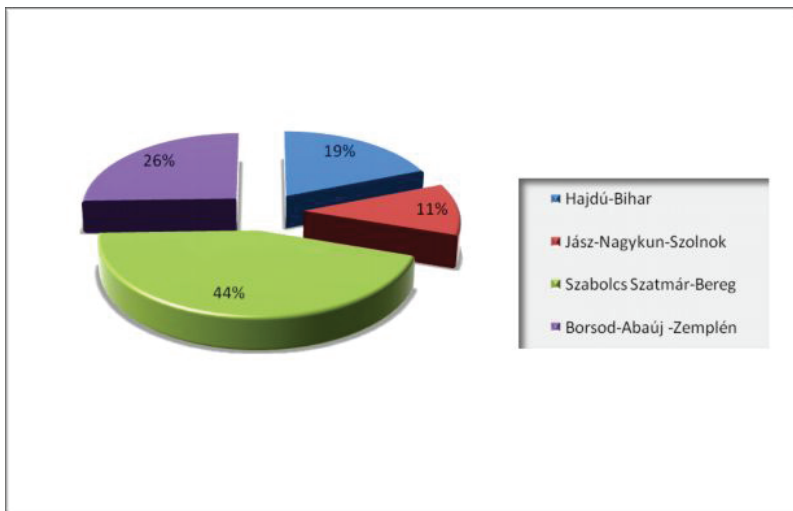
A *kutatási adatok feldolgozása* SPSS 18.0 program segítségével történt. Az alapstatistikákon túl egyrészt a kereszttáblázatok elemzését végeztük el a nullhipotézis vizsgálatára. Ennek a módszernek az alkalmazását mintánk elemszáma tette lehetővé, mivel elegendően nagy, illetve az elvárt gyakoriságok közül egy sem kisebb 1-nél. Másrészt az arányskálán és ordinális skálán mért adatoknál a szignifikáns összefüggések vizsgálatára varianciaanalízis segítségével történt, a különbségek kimutatására a polinomial eljárást alkalmaztuk. A vizsgálataink során azokat az összefüggéseket tekintettük szignifikánsnak, ahol  $p < 0,05$  volt. Harmadsorban a klasszifikációs eljárások közül a nem hierarchikus klaszteranalízissel dolgoztunk, ahol elméleti megfontolásaink alapján 3 klaszter kialakítását tartottuk célszerűnek. A klaszteranalízis alapvető célja a megfigyelt egységek viszonylag homogén csoportba rendezése az elemzésbe bevont változók alapján (*Sajtos és Mitev, 2007*). Ezért eredményeink birtokában vállalkoztunk a pedagógusok személyes és társas kapcsolatait jellemző csoportok meghatározására, jellemzőik bemutatására.

#### **4. 3. A minta jellemzői**

A kérdőíves kikérdezésre 2010 tavaszán került sort melyben hazánk Észak-Alföldi régiójának mindhárom megyéjéből (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg), valamint az Észak Magyarországi régióból, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből vettek részt a pedagógusok.

A vizsgálati mintát véletlen, rétegzett eljárásmóddal választottuk ki, melyet a nem, a tanított tantárgy, a megye, a település jellege, az intézmény típusa, a pályán eltöltött idő, az intézmény „nagysága” (az iskolai osztályok száma és az átlagos osztálylétszám az adott intézményben), valamint a tanári pályával való elégedettség és „jövőkép” (szeretne-e a pályán maradni) háttérváltozók alapján vizsgáltunk. A kérdőívek az iskolákhoz személyes megkeresés útján jutottak el, a pedagógusok pedig önkéntes módszerrel szolgáltattak adatokat. Értékelhető kérdőívet 707 pedagógustól kaptunk. A minta területi megoszlását az 1. ábra mutatja.

1. ábra: A kutatásban résztvevő pedagógusok megyénkénti megoszlása (n=707)



Mint látható, az egyes megyékből nem egyenlő arányban kerültek be a mintába a pedagógusok, a szabolcsiak túlereprezentáltak, de mint később kiderült, a személyes és társas kompetenciákról való vélekedés csak nagyon kevésbé függ attól, hogy ki melyik megyében dolgozik, így ezt a problémát nem tartjuk jelentősnek.

2. táblázat: A kutatásba bevont minta nagysága, és az összlétszámhoz viszonyított aránya (n=705)

intézmény típusa	pedagógusok összlétszáma a négy megyében (2008/2009)*	kutatásba bevont pedagógusok száma (fő)	teljes létszámhoz viszonyított arányuk (%)
általános iskola	18385	483	2,62
szakiskola	2346	47	2,00
szakközépiskola	4370	108	2,47
gimnázium	3751	67	1,78

\*forrás: [www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2008\\_2009\\_090924.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_090924.pdf). 70-75. oldal

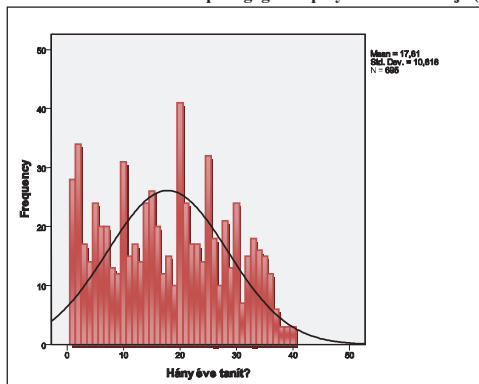
A pedagógusok 18,5%-a (130 fő) községben, 32,8%-a (230 fő) kisvárosban, míg 48,8%-a (342 fő) megyeszékhelyi közoktatási intézményben dolgozik. Az általános iskolai tanárok alsó-és felső tagozatos bontásban képezik a minta 68,3%-át (207 fő és 276 fő), míg a középiskolákban tanítók 6,6%-a (47 fő) szakiskolai, 15,3%-a (108 fő) szakközépiskolai

és 9,5%-a (67 fő) gimnáziumi tanár<sup>100</sup>, valamint 2 fő óvodapedagógus is kitöltötte a kérdőívet, bár ők nem tartoztak a vizsgálni kívánt mintába. Így összességében az Oktatás-statisztikai évkönyv 2008/2009-es adataihoz viszonyítva<sup>101</sup>, a különböző intézmény-típusokból a kutatásba bevont pedagógusok aránya 1,78%-2,62 % közötti, melynek részletezését az 2. táblázat tartalmazza.

Az adatok szerint a gimnázium kissé alulreprezentált, az általános iskola pedig kissé felülreprezentált. (A reprezentativitáshoz szükséges mintaarány 2,2% lenne.) A mintát jó közelítéssel az intézménytípus vonatkozásában reprezentatívnak tekinthetjük.

A minta az életkor szerinti megoszlásában és a pályán eltöltött időtartam átlagában (17,8 év) követi a hazai tendenciákat<sup>102</sup>, bár a fiatalabb korcsoport - esetünkben az 1-11 éve pályán lévők - aránya enyhe emelkedést mutat. (2. ábra) A statisztikai összehasonlítás szempontjából az adatok elemzésénél arányosan három időszávba soroltuk a pedagógusokat a szolgálati idejük alapján, így az 1-11 éve pályán lévők száma 231 fő (33,1%), a 12-23 éve dolgozók száma 242 fő (34,9%) és a 23 évtől több tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógusok száma 222 fő (32%).

2. ábra: A kutatásban résztvevő pedagógusok pályán eltöltött ideje (n=695)



<sup>100</sup> Az egyszerűbb adatkezelés érdekében arra kértük a nevelőket, hogy a kérdőív kitöltése során összevont intézmény esetén azt jelöljék, ahol magasabb óraszámban tanítanak.

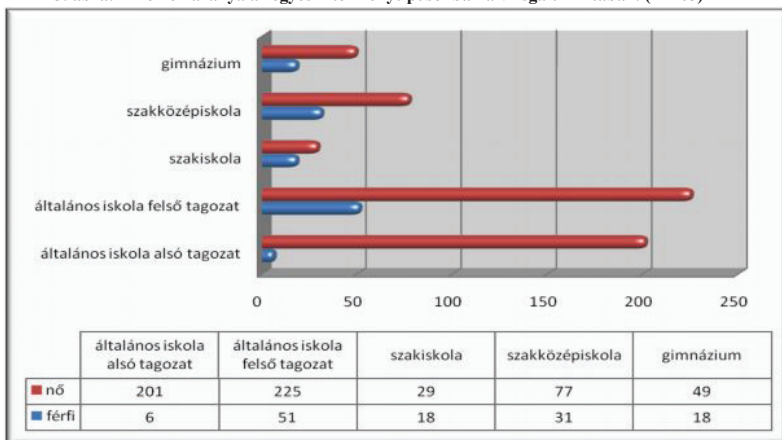
<sup>101</sup> Forrás: [www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2008\\_2009\\_090924.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_090924.pdf), 70-75. oldal

<sup>102</sup> Lásd erről bővebben: Nagy Mária-Varga Júlia (2006): A pedagógusok című fejezetet, illetve a Függelék 7.10-12. táblázatait. In: Halász Gábor- Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Nem szerinti megoszlásban szintén követi a minta a hazai tendenciákat<sup>103</sup>, mivel a kutatásban résztvevő nők aránya 82,5% (581 fő) míg a férfiaké 17,5% (124 fő). Hasonlóképp tapasztalható a középfolon a nők arányának növekedése a mintában, melyről az összefoglaló adatokat a 3. ábra tartalmazza.

A kérdőívet kitöltő kollégáktól azt kértük, hogy az általuk magasabb óraszámban tanított tantárgyat nevezzék meg fő szaktárgyukként, ettől függetlenül is igen változatos tanítási feladatot látnak el a kutatásban résztvevők. Emiatt szükségesnek tűnt a tárgyak csoportosítása. Végül hét csoportot képeztünk, elsősorban a tantárgyi tartalomra koncentrálvá, ami miatt az egyes csoportok között jelentős létszámbeli aránytalanságok adódtak.

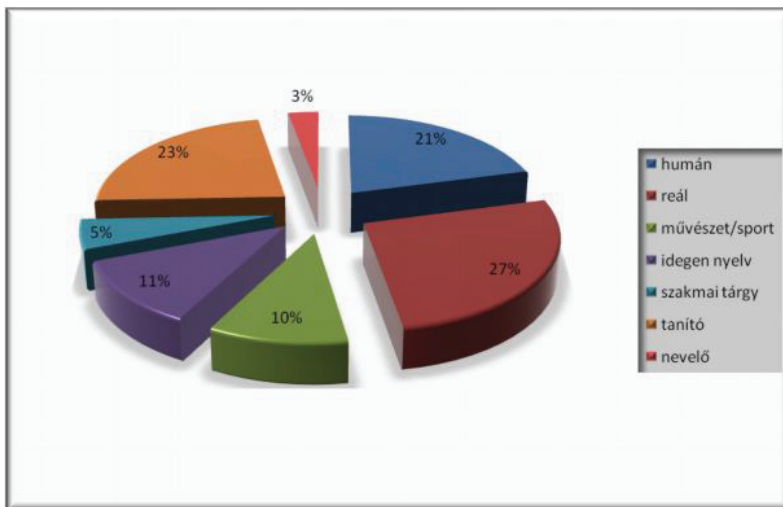
3. ábra: A nemek aránya az egyes intézménytípusokban a vizsgált mintában. (n=705)



A csoportképzésnél a pedagógiai „közbeszédben” alkalmazott terminológiákat használva megkülönböztettünk humán, reál, idegen nyelv, művészeti/sport, valamint szakmai tárgy oktatókat, tanítókat, és a nevelő kategóriába soroltuk be az óvodapedagógusokat, napközi otthoni és kollégiumi nevelőket. (4. ábra)

<sup>103</sup> Lásd erről bővebben: Nagy Mária-Varga Júlia: A pedagógusok című fejezetet, illetve a Függelék 7.9 táblázat. In: Halász Gábor- Lannert Judit.) (2006, szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

4. ábra: A kutatásban résztvevő pedagógusok megoszlása fő tantárgyuk alapján (n=690)



A mintában a pedagógusok közel háromnegyede vagy 11-16 osztállyal (30,4%), vagy 17-32 osztállyal működő (40,7%) iskolában dolgozik. A 33 osztály feletti iskolák aránya 12,6%, kevesebb, mint 10 osztály pedig az intézmények 14%-ra jellemző. Kevesebb, mint 10 osztály a községi iskolák 51%-ra jellemző, míg megyeszékhelyeken 19,4% az arányuk.

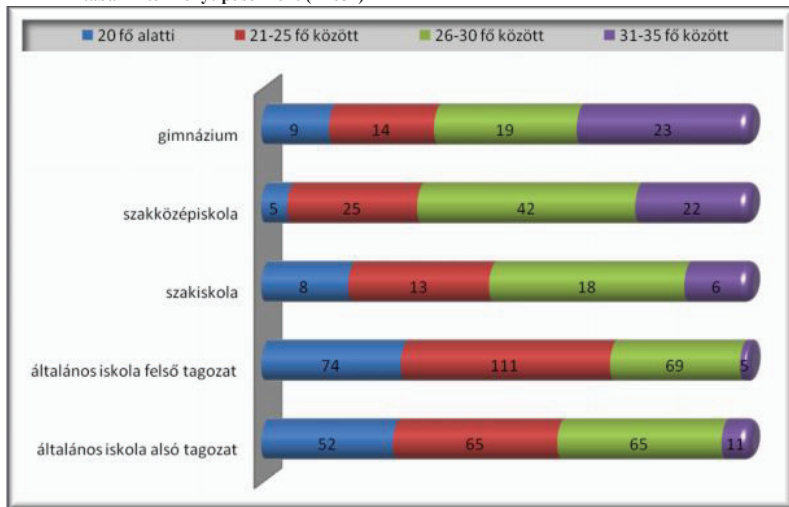
Az átlagos osztálylétszámok az Oktatás-statisztikai évkönyv 2008-2009-es adataihoz<sup>104</sup> hasonlóan alakultak, tendenciájában a magasabb iskolai fokok felé haladva emelkedő tanulói létszámmal találkozhatunk, a legalacsonyabb létszám az általános iskolákra a legmagasabb a szakközépiskolákra és a gimnáziumokra jellemző. (5. ábra)

A teljes mintában minden negyedik pedagógus (41,1%) inkább elégedetlen vagy egyáltalán nincs megelégedve a pedagóguspályával. Arányaiban leginkább a gimnáziumi tanárok elégedettek (63,9%), legkevesebb sikerélménye pedig a szakiskolai oktatóknak van, az itt tanító tanárok közel fele (48,55%) részben vagy teljesen elégedetlen a pályával. (6. ábra)

<sup>104</sup> forrás: [www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2008\\_2009\\_090924.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_090924.pdf). 90-94. o.

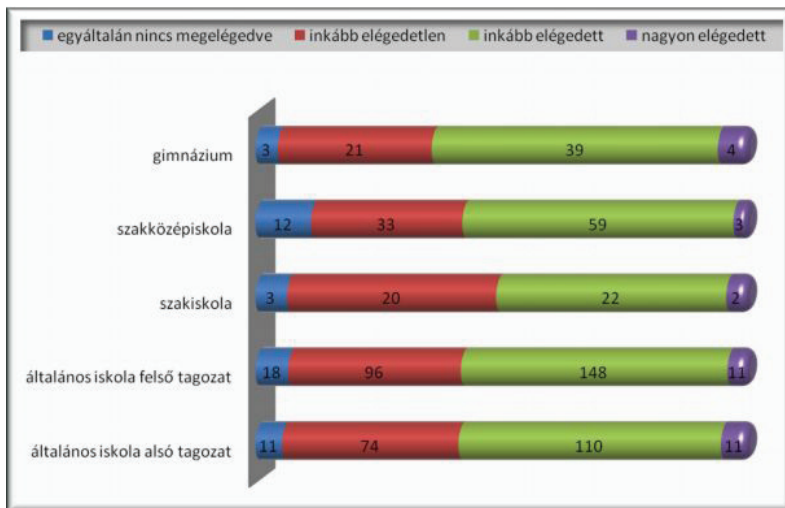
A nemek közt 7%-kal vannak többen a férfiak, számukra kevésbé vonzó a pedagóguspálya. Területi megoszlásban a megyeszékhelyeken tanítók közel kétharmada inkább vagy nagyon elégedett (64,69%), míg a községekben megközelítőleg fele-fele az elégedettek és elégedetlenek aránya.

5. ábra: Az átlagos osztálylétszámok alakulása a megkérdezett pedagógusok tanítási gyakorlatában intézménytípusonként (n=657)



Mindezek ellenére a kutatásban résztvevők közül csupán minden tizedik „jövőképeben” fogalmazódik meg a pályaelhagyás, vagy annak a szándéka. Míg ez az arány a tanítók esetében nem éri el a 6%-ot, addig a szakiskolában tanítóknál ez 16%. A férfiak közel 20%-a fontolgatja a pályaelhagyást, a nőknél pedig 8%, és jellemzően a kisvárosokban és községekben tanítók közül majdnem háromszor többen vannak, akik nem kívánnak a tanári pályán maradni, szemben a megyeszékhelyen dolgozókkal. Ez részben megegyezik egy 1988-as hazai kutatás tapasztalataival, ugyanis szakmai szempontból legelégedettebbek az óvodában, általános iskolában és gimnáziumban dolgozók, míg az elégedetlenség főképp a nagyvárosi, alacsony szakmai szintű és magasán kvalifikált pedagógusokra volt jellemző (Salamont és Széphalmit idézi van Buer és Venter, 1996).

6. ábra: A pedagógusok pályával való elégedettsége a különböző intézménytípusokban (n=702)



#### 4. 4. A pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak sajátosságai

##### 4. 4. 1. Én-hatékonyság

A szociális kognitív tanulásméleti koncepciójában Albert Bandura (1986) olyan kölcsönös meghatározottságot hangsúlyoz, melyben a viselkedés külső (jutalom, büntetés) és belső meghatározói (vélekedések, gondolatok, elvárások) egymással összefonódó, mind a viselkedést, mind a rendszer egyéb tényezőit befolyásoló együttest alkotnak. Rámutat arra, hogy viselkedésünk döntően az önszabályozás belső folyamataiból levezethető, melynek alapját mások viselkedésének megfigyelése, olvasmányélményeink, illetve hallomásaink képezik (Atkinson és Hilgard, 2005). Szorosan kapcsolódik az elmülethez az én-hatékonyság<sup>105</sup> (self-efficacy) fogalma is, mivel ennek a függvénye, belekezdünk-e egy tevékenységbe, mekkora erőfifjítésre vagyunk képesek, és mennyire vagyunk kitartóak a végrehajtásban, illetve mennyire tudjuk kontrollálni emocionális reakciónkat. Bandura értelmezésében az én-hatékonyság nem más, mint egyfajta vélekedése az embereknek, milyen képességekkel rendelkeznek ahhoz, hogy olyan meghatározott szintű teljesítményt produkáljanak, amely kihat életükre, más szóval az a meggyőződése, hite az embereknek,

<sup>105</sup> A magyar szakirodalmak az önhatékonyság, az egyéni magabiztosság, illetve az én-hatékonyság kifejezéseket is használják.



hogy az élet minden területén képesek a kitűzött teljesítményt elérni (Bandura, 1994). Az emberek én-hatékonyaságukra vonatkozó nézetei folyamatosan változnak az idők folyamán, melyre leginkább saját cselekedeteik értékelése gyakorol hatást, hiszen a sikeres cselekvés növeli az önbizalmat, míg a rendre kudarccal végződő csökkenti. Kevésbé hatásosan ugyan, de mások tapasztalatainak megfigyelése, sőt a szóbeli meggyőzés is befolyással lehet önhatékonyaságunkra, gondoljunk azokra a magabiztos emberekre, akik sorozatosan negatív értékeléssel szembesülnek. Az egyén magabiztossága hozzájárul a sikeres teljesítményhez, miután fokozza a motiváltságot és a feladatra való összpontosítást és egyúttal hátrébe szorítja a szorongást, és az esetleges kellemetlen gondolatokat.

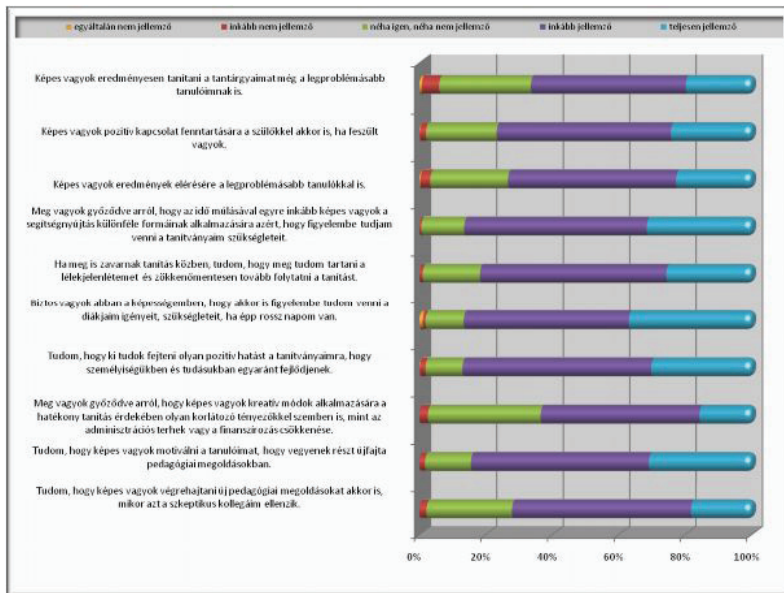
A pedagógusok esetében is meghatározó erővel bír az én-hatékonyaság, mivel ismeretében bejósolható a tanár megoldásmódja egy iskolai szituációban. Tanárok esetében az én-hatékonyaság egy olyan hit/meggyőződés (belief), mely alapján képesnek tartják magukat a személyes hatásgyakorlásra: a másik ember viselkedésére, gondolkodására és érzelmeire. Az én-hatékony tanárok hiszik, hogy képesek a gyermekek életének alakítására, és erre a szemléletmódra képesek megtanítani tanítványaikat is (Gibbs, 2002). A szerző számos kutatás eredményeit összevetve megállapítja, azok a tanárok, akik erősen hisznek hatékonyságukban, sokkal elégedettebbek a munkájukkal, jobban elkötelezettek a tanári munka iránt és ritkábban hiányoznak a munkahelyről. A magas önhatékonyaságú tanárok állhatatosabbak egy kudarc-helyzet megoldásában, hajlandók a tanítás során a nagyobb kockázatvállalásra, jellemzőbb rájuk új tanítási szemléletmódok alkalmazása, hatékonyabban tudják fokozni a tanulók teljesítményét, és jobban tudják motiválni diákjaikat is (Gibbs, 2002).

Kutatásunkban az én-hatékonyaság vizsgálatára *Ralf Schwarzer, Gerdamaria S. Schmitz és Gary T. Daytner* (1999) *Teacher Self-Efficacy*<sup>106</sup> tesztjének rövidített, 10 ítemes változatát használtuk kérdőívünkben. A teszt kidolgozói négy fő területét különböztették meg a tanári professzióban a szükséges képességeknek. Ezek: a munkateljesítmény; a munkához szükséges képességek fejlesztése; a szociális interakció a diákokkal, szülőkkel és kollégákkal; valamint a munkahelyi stresszel való megbirkózás.

---

<sup>106</sup> A teszt leírása megtalálható az alábbi helyeken: <http://www.ralfschwarzer.de/> vagy a [http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher\\_se.htm](http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm)

7. ábra: Az én-hatékonyaságról való vélekedés itemekre lebontva (n=707)



Az *én-hatékonyaság* megítélésében a megkérdezett pedagógusok *összességében* önmagukat igen pozitívan értékelik, mivel az itemekre adott válaszok átlagértékei 3,77-4,21 közöttiek. A módus mind a tíz item esetében 4, ami az jelenti, hogy az *én-hatékonyaságot* „inkább jellemzőnek” vélik önmagukra vonatkoztatva a pedagógusok. (7. ábra)

Legnehezebb számukra a problémás tanulókkal való eredmények elérése (átlagpont 3,77), ettől függetlenül a nevelők legtöbbször inkább eredményesnek (47,9%), vagy alkalmanként eredményesnek (33,9%) véli munkáját. Mindössze 2,8% hiszi úgy, hogy egyáltalán nem tud hozzájárulni tanítványai sikerességéhez. A problémás tanulókhöz igazodó tanítási technika megválasztása is több nevelőnek okoz gondot. Közel harmaduk (27,8%) csak alkalmanként, vagy egyáltalán nem képes a módszertani megújulásra. A bemutatott összefüggés azért figyelemre méltó, mert a nem megfelelő tanítási technika és a tanulói eredménytelenség között igen erős kapcsolat mutatható ki ( $p < 0,0001$ ). Még egy terület van, ahol viszonylag leszűkítettnek vélik lehetőségeiket a nevelők, ugyanis nagyjából a negyedrészüket (26,7%) vagy csak néha-néha, vagy egyáltalán nem képes a korlátozó tényezők kompenzálására kreatív módszerekkel. Bár mint látható ez esetben is közel háromnegyedük (73,3%) van meggyőződve arról, hogy számukra mindez nem okoz problémát. A

fenti jelenség nem tekinthető egyedinek, hiszen a 2009-ben publikált OECD tanárkutatás (TALIS)<sup>107</sup> eredményei szerint a magyar pedagógusok 22-40%-a dolgozik olyan iskolában, ahol olyan, az oktatás minőségét zavaró tényezőkkel kell megküzdeniük, mint a szaktanár-  
ok, vagy a taneszközök és tankönyvek hiánya, illetve azok nem megfelelő színvonala. Csekély vigasz lehet a számunkra, hogy ezek a hiányosságok a TALIS országokban is fennállnak.

Az összmintában három területen is egységesen és elégedetten nyilatkoznak a nevelők én-hatékonyaságukról. Kiemelkedően magas (87,0%) az önfejlődésükbe vetett hitük, az a meggyőződésük is, hogy zavaró tényezők ellenére is képesek a hatékony tanításra, (86,6%) valamint hogy képesek a pozitív hatásgyakorlásra a tanulók fejlődése érdekében. (86,5%).

**3. táblázat: Az én-hatékonyaság itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei**

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (p<0,05)										
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztálylétszám	pályával való elégedettség	maradék	
Képes vagyok eredményesen tanítani a tantárgyait, még a legproblémásabb tanulóimnak is.	3.88	0.715	0.002					0.001		0.0001	0.0001		
Képes vagyok pozitív kapcsolat fenntartására a szülőkkel akkor is, ha feszült vagyok	4.14	0.705	0.001		0.030			0.013				0.023	
Képes vagyok eredmények elérésére a legproblémásabb tanulókkal is.	3.77	0.737	0.010	0.021	0.027					0.011	0.0001	0.022	
Meg vagyok győződve arról, hogy az idő múlásával egyre inkább képes vagyok a segítségnyújtás különféle formáinak alkalmazására azért, hogy figyelembe tudjam venni a tanítványaim szükségleteit	4.15	0.687	0.0001		0.042	0.006					0.0001	0.0001	
Ha meg is zavarnak tanítás közben, tudom, hogy meg tudom tartani a lélekjelenlétemet és zökkenőmentesen tovább folytatni a tanítást.	4.21	0.752		0.009	0.011	0.028					0.002		
Biztos vagyok abban a képességemben, hogy akkor is figyelembe tudom venni a diákjaim igényeit, szükségleteit, ha épp rossz napom van.	4.06	0.682	0.014	0.009	0.010						0.006		
Tudom, hogy ki tudok fejteni olyan pozitív hatást a tanítványaimra, hogy személyiségükben és tudásukban egyaránt fejlődjenek.	4.17	0.661	0.041	0.0001	0.003	0.022				0.005	0.0001	0.026	
Meg vagyok győződve arról, hogy képes vagyok kreatív módok alkalmazására a hatékony tanítás érdekében olyan korlátozó tényezőkkel szemben is, mint az adminisztrációs terhek vagy a finanszírozás csökkenése.	3.92	0.776				0.002					0.0001	0.0001	
Tudom, hogy képes vagyok motiválni a tanulóimat, hogy vegyenek részt újfajta pedagógiai megoldásokban.	3.99	0.737	0.0001			0.0001				0.029	0.010	0.001	
Tudom, hogy képes vagyok végrehajtani új pedagógiai megoldásokat akkor is, mikor azt a szkeptikus kollégáim ellenzik.	3.80	0.841			0.0001	0.006					0.007	0.004	

<sup>107</sup> Részletesen olvasható erről az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a „Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről” (2009) című tanulmányában.

További differenciálásra ad lehetőséget, ha az egyes háttérváltozók mentén mutatjuk be a vizsgált pedagógusminta sajátosságait. Az én-hatékonyságról való meggyőződés leginkább a pályával való elégedettség, a szak, a nemi hovatartozás, az intézmény típusa és a pályán való maradás szándékával hozható összefüggésbe, míg a települési sajátosságokkal csupán egy-két esetben. (3. táblázat)

A szakirodalmak állításával egybehangzóan a kutatásunkban az *én-hatékonyság és a pályával való* elégedettség közti összefüggések jól érzékelhetők, kilenc item esetében is  $p < 0,0001$  és  $p < 0,010$  közöttiek. A problémás tanulók eredményes tanítása, az ezen tanulói körnél a jó teljesítmény elérése, a hit abban, hogy az idő múlásával még inkább képes a tanulók szükségleteinek megfelelő segítségnyújtásra, a kreatív megoldások alkalmazása a korlátozó tényezők kiküszöbölésére, és a tanulók motiválása szignifikánsan csökkenő értéket mutat azoknál a pedagógusoknál, akik egyáltalán nincsenek megelégedve a pályával. A hivatásukkal nagyon elégedetteknel az egyes itemek középértékei 4,55 és 4,10 közöttiek, míg ugyanezek az egyáltalán nem elégedetteknel 3,40 és 3,83 közöttiek. E szerint a munkájukban sikeres pedagógusok úgy vélik, teljes mértékben rendelkeznek a fenti feladatok ellátásához szükséges kompetenciákkal, míg a pályájukon kevésbé sikereseknél megnőtt a bizonytalanok aránya. A pályájukkal inkább vagy nagyon elégedett kollégák úgy ítélik meg önmagukat, hogy munkájuk során jobban ki tudnak zární olyan tényezőket, mint a rossz hangulatuk (átlagpontok: 4,13-4,14) vagy tanártársaik kedvezőtlen hozzáállása munkájukhoz (átlagpontok: 3,97-3,88), míg az inkább vagy nagyon elégedetlenek kevésbé képesek erre (átlagpontok: 3,95-4,00 és 3,66-3,7). Igen biztosak abban is, hogy tudnak olyan pozitív hatást gyakorolni a tanítványaikra, melyek hozzájárulnak tudásuk és személyiségük fejlődéséhez (átlagpontok: 4,23-4,58), míg akik kevésbé vagy egyáltalán nem érzik jól magukat a pályán valamelyest alacsonyabbra értékelik az erre való alkalmasságukat (átlagpontok: 4,03-4,13).

Abban viszont, hogy a tanóra megzavarása mennyire zökkenti ki őket az óravezetésből az elégedetlen és a nagyon elégedett tanárok közt nincs jelentős eltérés, mindkét csoportnak az a meggyőződése, jó hatékonysággal képesek az óra folytatására (átlagpontok: 4,19-4,16). Valószínűsíthető a pedagógusok túlzó megítélése ez esetben, ugyanis az eredményes tanítás-tanulási folyamathoz elengedhetetlen a nyugodt osztálytermi légkör, melynek megteremtése a tanári munka egyik legnagyobb kihívását jelenti. A TALIS kutatásban részt vevő országok többségében minden negyedik tanár a tanítási idő legalább 30%-át fegyelmezással, illetve adminisztratív feladatok végzésével tölti, és a tanárok 60%-

a tanít olyan iskolában, ahol a diákok rendező magatartása kisebb-nagyobb problémát okoz (*Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői*, 2009).

Bár lényegesen több a pályával elégedetlen pedagógus, mint aki fontolgatja a pályaelhagyást - valószínűleg sokan más lehetőség híján maradnak csak a pályán -, mégis érdemes megnézni az *én-hatékonyság és pályaelhagyás* közti összefüggést.

Minél biztosabb a pályán maradás szándéka, annál erősebb önbizalommal rendelkeznek a megkérdezettek, igaz ez a szülőkkel való feszültség nélküli kapcsolattartásra, ez esetben 4,22 átlagpontszáma a pályán biztosan maradókknak, míg a nem maradóké 3,89. A pályaelhagyást fontolgatók és a biztosan nem maradók sokkal bizonytalanabbak abban is, tudnak-e eredményeket produkálni a problémás tanulókkal, mindkét csoport átlagpontszáma 3,5 körüli, és abban is szignifikánsan kedvezőtlenebbül ítélik meg magukat, képesek-e szakmailag fejlődni a jövőben.

A *pedagógusok szakválasztása* szintén befolyásolja az *én-hatékonyságukról* alkotott képüket. Rendre tapasztalható, hogy szaktárgyakat oktatók kevésbé hisznek saját képességeikben, érvényes ez a szülőkkel való kapcsolattartásra (átlagpont: 3,83), önfejlődésükbe vetett bizalmukra (átlagpont: 3,91) épp úgy, mint arra, hogy képesek a tanulóikat megfelelően motiválni (átlagpont: 3,71). De ők azok, akik legkevésbé tudják figyelmen kívül hagyni érzelmeiket a mindennapi munkájukban (átlagpont: 3,74), és őket zökkenti ki leginkább a rendező tanórai viselkedés (átlagpont: 3,89). A fenti nehézségek vélhetően a szaktárgyat oktatók egy részénél a pedagógiai szakmai és módszertani kultúra hiányosságaira (szemben a tanárképzés szisztematikus felkészítő munkájával) éppúgy visszavezethetők, mint a tanulói kör szociokulturális sajátosságaira. A leghatékonyabbnak a művészeti és sport jellegű tárgyakat tanítók tartják magukat a problémás tanulókkal való eredmény elérésében (átlagpont: 4,15), a diákok szükségleteire való odafigyelésben (átlagpont: 3,99), a pozitív hatás kifejtésében a tanulók fejlődése érdekében (átlagpont: 4,33), illetve új pedagógiai megoldások alkalmazásában (átlagpont: 4,09). Ennek hátterében két ok is meghúzódhat, egyfelől, a tárgyak jellege több lehetőséget biztosít a nevelők számára a még mindig klasszikusnak tekintett frontális munkaforma helyett az egyéni munkaformák és bánásmód alkalmazására, illetve a készségtárgyak kevésbé tudás-centrikusak, s ez lehetővé teszi a más területeken kevésbé eredményes tanulók számára is a sikerek elérését. A tanulók motiválásában, a szülőkkel való jó kapcsolat fenntartásában és a szakmai megújulás képességében inkább a tanítók, a napközi otthoni és a kollégiumi nevelők jeleskednek (átlagpontok 4,15- 4,3 közöttiek).

A *nemi hovatartozás* is befolyással van az én-hatékonyaságról való hitre. A nők minden esetben szignifikánsabban jobban hisznek saját hatékonyságukban, mint férfi kollégáik. Az egyes területekre adott átlagpontok nők esetében 3,8-4,22 közöttiek, míg a férfiaké valamivel alacsonyabb 3,7- 4,06. Igaz ez a saját munkateljesítményük megítélésére, véleményük szerint inkább jók a problémás tanulók tanításában, és úgy hiszik képesek eredményeket is elérni náluk. A tanárnők jobban bíznak a munkaképességeik fejleszthetőségében és abban is, hogy a szülőkkel és a tanítványaikkal is tudnak jó szociális interakciót fenntartani. Egyetlen területen nem tér el a nők és a férfiak véleménye egymástól, ez pedig a munkahelyi stresszel való megküzdés (mint a kollégák negatív hozzáállása munkájukhoz, korlátozó tényezőkkel szembeni hatékony munka, illetve tanóra zavarása), melyben mindkét nemhez tartozók hasonlóan vélekednek.

Igen érdekes eredményt mutat a *pályán eltöltött idő* és az önhatékonyaság viszonya. A 23 évnél régebben pályán lévők azok, akik leginkább képesnek tartják magukat a problémás tanulókkal eredmények elérésére (átlagpont: 3,88), a kedvezőtlen osztálytermi történések kontrollálására (átlagpont: 4,33), a személyes érzelmek kirekesztésére a tanóráról (átlagpont: 4,16), a pozitív hatás kifejtésére (átlagpont: 4,33) és a tanulók motiválására (átlagpont: 4,10). Mindez összefüggésbe hozható a tapasztalt tanároknak azon képességével, hogy egyszerre tudják a pedagógus pályához szükséges tudásrtegeket (szaktárgyi, mester-ségbeli és döntéshozási) működtetni, a tanórai történéseket kontrollálni (Szivák, 1998). Egy 2004-es, a pedagógusok mentálhigiénés állapotát vizsgáló kutatás hasonló tapasztalatokat fogalmazott meg, ugyanis a vizsgált középiskolai tanárok esetében megállapításra került, hogy az én-hatékonyaság az életkor előre haladásával növekedett (Szekszárdi, 2006).

Ezt minden esetben az 1-11 éve dolgozók követik, míg legkevésbé biztosak saját magukban a 12-23 éve pályán lévők (átlagpontok 3,75-4,19). Ez utóbbi szakaszt Huberman (1991) az „újraértékelés” szakaszának nevezi, mely elsősorban a szakmai krízisek megoldásáról szól. Egy vizsgálatra hivatkozva úgy találták, az idetartozó tanárok fele, még 12-30 éves szakmai gyakorlat után sem tudta a kríziseket feloldani, és ami megdöbbentő, nem is láttak esélyt a későbbiekben sem erre (van Buer és Venter, 1996). Esetünkben nem tudni, erről van-e szó, de egy lehetséges magyarázattal szolgálhat a középkorosztály alacsonyabb önértékelésére. A legkevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezőktől pedig azért szokatlan a magasra értékelt önhatékonyaság, mivel a szakirodalmak által leírt „reality shock” helyett, vagy épp annak kompenzálására jelenik meg az önhatékonyaságukba vetett erős hit (van Buer és Venter, 1996; Szivák 1988). Továbbra is igaz lehet (sajnos) Galicza

János 1993-ban megfogalmazott gondolata, hogy a pályára készülő hallgatóink nincsenek önismeretre szocializálva.

Az *intézménytípus* esetében is szignifikáns különbségek ( $p < 0,0001$  és  $p < 0,026$ ) mutatkoznak az én-hatékonyság megélésében. A szakmai önfelződésbe és a tanulók motiválhatóságába vetett bizalom főképp az általános iskolai nevelőkre jellemző, mint ahogy számukra okoz legkevesebb problémát a munkahelyi stressz kivédése. Minden esetben 4 pont felettiek az egyes itemek átlagértékei. A középfokon főképp a szakiskolai nevelők azok, akik kevésbé biztosak abban, hogy képesek a jövőben a tanulói szükségletekhez igazodó segítségnyújtásra, a tanítványaik megfelelő motiválására, és abban is bizonytalanabbak, képesek-e uralni az osztálytermi történéseket. Nagy valószínűséggel mindkét nevelői vélemény háttérében egyfelől a tanulók életkori sajátosságai húzódnak meg, hiszen az általános iskolás korosztály jobban „kezelhető”, mint középiskolás korú társaik. Másfelől a szakiskolai nevelőknek kell a jórészt kedvezőtlen szociokulturális háttérű, alulmotivált tanulói réteggel eredményes munkakapcsolat kialakítani, ami a tanári vélemények szerint közel sem zökkenőmentes. A gimnáziumi tanárok elsősorban a munkahelyi stresszrel birkóznak meg nehezebben, különösen kitűnik ebben a 3,42 átlagpontszámmal a kollégák egymás közti kiélezett kapcsolata, illetve az iskola hatékony működését korlátozó terhek kompenzálhatóságának bizonytalansága (3,65), mely azt sugallja, hogy a gimnáziumokban az önhatékonyság megítélése főleg az eredményességgel hozható összefüggésbe.

Három területen szignifikáns eltérés tapasztalható aközött, *ki hol tanít*. Két esetben a községekben tanítók értékelik önmagukat alacsonyabbra kisvárosi és megyeszékhelyi tanártársaiknál, elsősorban saját munkaképességeikben bíznak kevésbé, főleg a problémás tanulói réteggel kapcsolatban, valamint abban, képesek-e olyan pozitív hatás gyakorlására, amely alkalmas a tanulók optimális fejlődéséhez. Egy területen viszont a megyeszékhelyiek hatásosabbnak érzik magukat a kisebb településeken dolgozó társaiktól, ez pedig a szülőkkel való kapcsolattartás.

Az *osztálylétszámok* tekintetében a 26-30 fős osztályok tűnnek ideálisnak, mert az ekkora létszámú osztályokkal dolgozók eredményesebbnek érzik a problémás tanulókkal való foglalkozásban, e tanulók esetében a jobb teljesítmény biztosításában, a pozitív hatások gyakorlásában és a tanulók motiválásában is magukat, vagyis a munkához szükséges képességeiket és a munkateljesítményüket itt tudják leginkább optimalizálni a nevelők. Az átlagpontok 3,91 és 4,32 közöttiek. A 20 fő alatti csoportokkal dolgozók e téren a legkevésbé elégedettek önmagukkal (átlagpontok 3,67 és 4,09 közöttiek). Kutatásunk demográfiai háttére alapján (lásd 5. ábra) a 20 fő alatti osztályok közel fele kistérségi általános

iskolában - ott is a felső tagozaton -, míg 26-30 fős osztályok főleg a megyeszékhelyi általános iskolákban működnek, mely adatok tükrében úgy gondoljuk, a tanulók társadalmi összetétele, tanulási motivációja szintén hatással lehet a tanárok önértékelésére.

*Összességében* a tanárok én-hatékonyságukat jónak ítélik meg osztálytermi közegben. Munkateljesítményükkel elégedettek, és még a számukra legnehezebbnek tűnő esetekben is, mint a problémás tanulókkal való foglalkozás, illetve a velük való foglalkozást segítő módszerek megválasztásában is a tanárok majdnem fele inkább hatékonynak véli magát. A pedagógusok háromnegyede hasonlóan optimista saját pedagógusi képességeivel kapcsolatban is, erős az önfejlődésbe vetett hitük, bíznak a tanítási-tanulási folyamat kontrollálására és a tanulók optimális személyiségfejlesztésére vonatkozó képességeikben. Ha mindezt nem sikerül az elképzeléseiknek megfelelően végrehajtani, akkor hajlamosak az én-hatékonyságukat nehezítő tényezőket inkább külső (problémás tanuló, munkájukra kedvezőtlenül ható gazdasági helyzet, nem mindig megfelelő kollegialitás) okokkal indokolni. Minél elégedettebbek pályájukkal a tanárok, annál hatékonyabbnak vélik a munkateljesítményükben, a munkához szükséges képességeikben, a szociális interakcióikban és a stresszel való megküzdésükben is magukat. A nők jobban bíznak saját hatékonyságukban, mint férfii kollégáik. Igaz ez a munkateljesítményük megítélésére, de a szociális interakciók minőségére is. A 23 évnél régebben pályán lévők értékelik legmagasabbra saját képességeiket, őket az 1-11 éve dolgozók követik, ami azért meglepő, mivel a szakirodalmak által leírt „reality shock” helyett, vagy épp annak kompenzálására jelenik meg az önhatékonyságukba vetett erős hit. Saját önfejlődésükbe vetett hite és a tanulók motiválhatóságába vetett bizalom az általános iskolai nevelőkre jellemző, míg a szakiskolai nevelők nem bíznak abban, hogy képesek a tanulói szükségletekhez igazodó segítségnyújtásra, és az osztálytermi történések uralására. A gimnáziumi tanárok pedig a munkahelyi stresszel és a munkájukat korlátozó terhekkel birkóznak meg nehezebben.

#### **4.4.2. Konfliktuskezelés**

A konfliktus nem létezik, hanem keletkezik, az emberi együttélés óhatatlan velejárója. A szó eredeti jelentéstartalma (confligo: összezapás, fegyveres harc) azt sugallja, hogy valamilyen negatív dologról van szó. Mára azonban elfogadottá vált egy olyan megközelítésmód is - főképp az iskolai gyakorlatban, - mely a konfliktust, mint pedagógiai lehetőséget értelmezi, a demokratikus nevelés lehetőségét (*Ligeti, 2000*).



Egyik lehetséges értelmezése szerint nyílt vagy rejtett ütközés, amely a tevékenységek közvetlenül tapasztalható szintjén; a társadalmi viszonyrendszerekben; tudati, érzelmi folyamatokban és az ezeket tükröző műalkotásokban jelenik meg. A konfliktusok során igények szándékok, vágyak, érdekek, nézetek, értékek kerülnek egymással szembe (Szekszárdi, 1997. 271. o.).

Fajtáit, csoportosítását a különböző tudományterületek saját szempontjaik szerint értelmezik, melyből csupán egyet emelünk ki. *Morton Deutsch* konstruktív és destruktív hatású konfliktusokról beszél. Az építő konfliktusok erősítik a szolidaritást, hozzájárulnak egymás megismeréséhez, segítik a szocializációt, energiákat szabadítanak fel, segítenek a cselekvési alternatívák jobb kiválasztásában. A romboló hatású konfliktusok erőszakra építenek, vagy erőszakot szülnek, negatív sztereotípiákat mozgatnak, a felek közt akadályozzák a kommunikációt, így nincs lehetőség a nézetkülönbségek rendezésére, ahogy *Csepeli György* fogalmazza, igazi élethalál harc (*Csepeli, 1997; Hunyady, 2006*).

A konfliktus fogalmának iskolai értelmezése a hatvanas évektől ismert, sőt azóta konfliktuspedagógia néven egy új irányzat is kialakult, melynek hátterében a hagyományos tekintélyelvű pedagógia gyengülése, és a globalizációs folyamatok felerősödésének eredményeként a felnőtt-gyermek viszony átértékelődése egyaránt szerepet játszott (Szekszárdi, 2001). A konfliktusok kialakulása, lefolyása minden csoportban ugyanolyan jellemzők alapján történik, mégis vannak olyan sajátosságok, melyek az iskolára különösen érvényesek:

- a pedagógus-tanuló viszony aszimmetrikussága, mely nem eredményezhet olyan megoldást, amely a tanulóra nézve káros,
- a folyamatba ágyazottság, vagyis az iskolai konfliktusoknak szinte mindig vannak előzményei,
- minden konfliktus egyszerre hat az összeütközésben részt vevő diákokra és társakra egyaránt,
- mivel az iskola „kényszerképződmény”, ahol a diákok ritkán választhatnak szabadon, így gyakoribbak az érdek- és értékütközések,
- a pedagógiai munka és annak eredménye időben távol esik egymástól, az eredményekben más tényezőknek, főképp a szülőknek, a médiumoknak is szerepe van, ami növelheti a felek közti konfrontálódás lehetőségét,

- bár a pedagógusnak saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, mégsem teheti meg, hogy saját konfliktusait vagy annak következményeit a gyerekekre hárítsa (Hunyady, 2006).

Az iskolai konfliktusokat általában négy fő okra vezetik vissza, az iskola körül megváltozott környezetre, a tanulócsoportok megváltozott összetételére, a diákra és a tanárra. A tanár személyiségjegyei, kiégettsége vagy a pályával való meghasonlottsága éppúgy konfliktusok gerjesztője lehet, mint szakmai gyengeségei, beleértve a szaktárgyi és módszertani hiányosságokat, vagy a nem megfelelő kommunikációt. Mégis az a leggyakoribb, hogy az ellentéteket a tanár és diák között a tanár nem megfelelő értékelési tevékenységével magyarázzák (Hunyady, 2006).

Sokan szerint a nevelés lényegéhez hozzátartozik a konfliktus, mivel jelentős szocializáló hatással bír. A konfliktusok valódi forrása nem is a személyekhez, hanem a konfliktuskezelés módjához köthetők, mert ha nem adunk lehetőséget azok kibontakozására, az intézményi diszfunkcióhoz vezet (Ligeti, 2000, 2008). Az iskola világában a konfliktusok megoldása leginkább a tekintélyelvű és gyermekközpontú szemléletmód alapján történik, gordonai értelmezésben lehet győzelemre törekvő, ráhagyó, vagy kompromisszumkereső (Szőke - Milinte, 2004).

Az egyik legismertebb konfliktus-megoldási modellt az 1970-es évek elején dolgozta ki Thomas és Kilmann, akik az asszertivitás (mennyire tudja valaki saját céljait megvalósítani) és a kooperáció (a másik fél céljai milyen mértékben valósulnak meg) dimenziójában értelmezték a konfliktusokat. Eszerint öt lehetséges megoldásmód létezik:

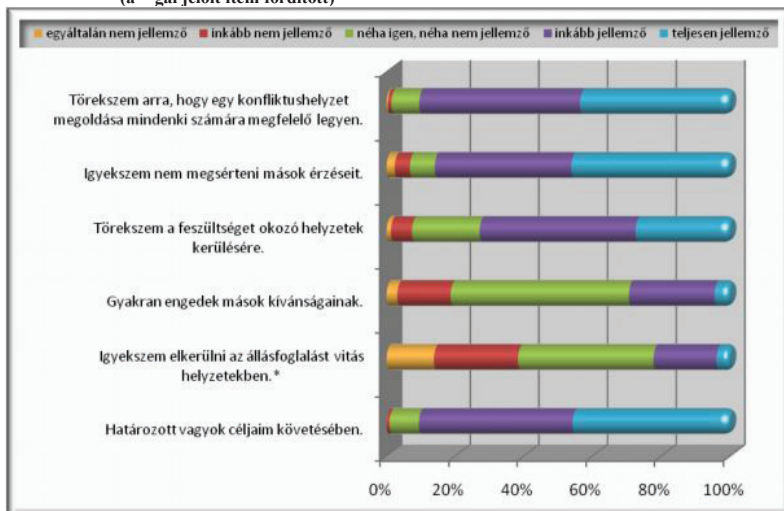
- versengő: asszertív és nem kooperatív,
- elkerülő: se nem asszertív se nem kooperatív,
- kompromisszumkereső: a két dimenzió közötti,
- alkalmazkodó: kooperatív és nem asszertív,
- problémamegoldó: asszertív és kooperatív.

A pedagógus kulcsszereplője a konfliktusok megoldásának. Nem véletlen, hogy technikáját (erőszakmentes konfliktusmegoldás, kooperatív stratégia, szemtől-szembe módszer, resztoratív technikák) ma már tanítják a pedagógusjelöltek és a pályán lévőek számára. A hatékony konfliktusmegoldás lényege mégis a toleranciában rejlik, mert minél több ember kezeli toleránsan konfliktusait, annál nagyobb az esély a konstruktív megoldásra.

Mi a helyzet a magyar iskolákban? Egy 150 fős pedagógusvizsgálat tanulsága szerint nem állítható, hogy kreatív, demokratikus konfliktusmegoldó stratégiával rendelkeznek a tanárok, a konfliktusmegoldást a helyzetek, a partnerek sajátosságai határozzák meg. A diákokkal kapcsolatos problémákra mindig nagyon hatékony megoldásmódot választottak, míg ha saját maguk voltak az alanyai, akkor többnyire gyenge hatékonyságú megoldás mellett döntöttek. Vagyis a demokratikus, kreatív konfliktuskezelés tudati szinten létezik ugyan, de mindez a gyakorlatban nem biztos, hogy meg is valósul (Szőke - Milinte, 2004). A Kurt Lewin Alapítvány közel tízéves kutatómunkáját bemutató tanulmány szerint még mindig gyakoriak a konfliktusok tekintélyelvű elfojtására tett kísérletek az iskolákban. A pedagógusok egy konkrét eset kapcsán inkább a reaktív magatartásmódokat helyezik előtérbe szemben a prevencióval, és rendkívüli az igény a tanárok részéről olyan konfliktuskezelő tréningekre, melyektől azonnal bevethető, gyors hatást remélnék (Ligeti, 2008).

Saját kutatásunkban Thomas és Kilmann (2001) modelljét alapul véve 6 item segítségével vizsgáltuk a pedagógusok konfliktusmegoldó technikáját, így a versengő, az elkerülő, a kompromisszumkereső, az alkalmazkodó és a problémamegoldó technikára vonatkozó állítások egyaránt bekerültek a kérdőív kérdései közé. (8. ábra)

8. ábra: Konfliktusmegoldási módok százalékos megoszlása az egyes itemekre lebontva. (n=704)  
(a \*-gal jelölt item fordított)



Az *összmintában* a pedagógusok egyes itemekre adott átlagpontoszámai 3,12 és 4,36 között mozognak, azaz vagy esetlegesen, vagy „inkább jellemző” módon oldanak meg konfliktusokat. Nagyon egységes a pedagógusok véleménye (szórás:0,672, módusz: 4) a kitűzött célok határozott követéséről, a megkérdezettek 89,8%-a önmagára inkább vagy teljesen jellemzőnek tartja ezt a versengő megoldásmódot (Határozott vagyok céljaim követésében).

Az ilyen szemléletmód jellegzetessége, hogy céljaik megvalósításáért képesek akár kapcsolataikat is feláldozni az ezt alkalmazók. Iskolai szituációban - mivel a tanár érdekei dominálnak - ez gyakran vezethet a tanulók frusztrálódásához és a helyzetek vesztésként való megéléséhez. Ugyanilyen magas (89,8%, szórás: 0,702) azoknak az aránya is, akik egy problémahelyzetben törekszenek olyan megoldások választására, amelyik mindkét félnek megfelelők (Töreksem arra, hogy egy konfliktushelyzet megoldása mindenki számára megfelelő legyen.). Pedagógiai szempontból ez a problémamegoldásra irányuló konfliktuskezelési mód tekinthető optimálisnak, mivel egyik fél érdekei sem sérülnek a konfliktus során. Hasonlóan egységes az álláspontjuk abban is, hogy törekszenek a másik érzéseinek tiszteletben tartására, ami a kompromisszumkereső megoldás sajátja, melyet a pedagógusok 85,6%-a vall magáénak (Igyekszem nem megsérteni mások érzéseit.). Megjegyzendő ugyanakkor: itt a cél olyan elfogadható magatartás keresése, mely mindkét félnek jó, de gyakran csak törékeny egyensúlyi állapotot eredményez, mivel az erőviszonyok változásával az erősebb törekszik a másik legyőzésére (*Szőke - Milinte*, 2004).

Az eddigiekben olyan helyzetekről szóltunk, mikor jórészt a nevelőn múlott (főképp tudati síkon) a konfliktus megoldása. Ettől lényegesen eltér a nevelők reakciója egy vitás helyzet esetén, márpedig pedagógus - tanuló viszonylatban meglehetősen gyakoriak az ilyen szituációk. Az egyik item állítása így szólt: „*Igyekszem elkerülni az állásfoglalást a vitás helyzetekben*”<sup>108</sup>. A válaszok módusz értéke 3, vagyis a nevelők a „néha igen, néha nem” megoldást választották túlnyomórészt (39,5%), de rendkívül nagy szórás (1,034) mellett 18,4%-ra inkább jellemző az elkerülő magatartás, míg 38,3%-ra inkább, vagy egyáltalán nem jellemző, hogy ne fogalmazná meg véleményét. Egy másik állítás: „Töreksem a feszültséget okozó helyzetek elkerülésére” nagyon hasonló megoszlást mutat. A módusz értéke 4, vagyis a nevelők nagy részénél „inkább jellemző” az elkerülő magatartás. A szóráss ez esetben is nagy (0,909), további 27,2 %-a a pedagógusoknak biztosan elkerüli a stresszt okozó helyzetet, míg ugyanilyen arányban vannak azok, akik esettől függően, vagy

---

<sup>108</sup> A fenti item fordított item

egyáltalán nem törekszenek erre. A „Gyakran engedek mások kívánságainak” item 3-as módusz értéke itt is jelzi a bizonytalanok magas arányát, a pedagógusok 51,9%-a néha néha enged másoknak, és közel 30%-os az inkább, vagy minden esetben megengedők, a másokhoz alkalmazkodók aránya.

Interperszonális helyzetekben a nevelők többnyire az elkerülő, illetve alkalmazkodó konfliktusmegoldó stratégiát részesítik előnyben. A szakirodalmak szerint a kerülő stratégia bár nagyon gyakori, leginkább akkor alkalmazzák, ha bizonytalanok a helyzet megítélésében, vagy hatékony eszközök híján későbbre tolják a megoldást, bízva annak spontán megoldódásában. Az alkalmazkodó stratégia választható kényszerből, félelemből, de megfontolt döntés után is. Ekkor az egyik fél lemond saját érdekeinek érvényesítéséről, de ez is lehet veszélyes stratégia, hisz sok esetben az erőtlenség, önbizalomhiány, a közömbösség, vagy passzivitás húzódhat meg mögötte (Szőke - Milinte, 2004; Hunyady, 2006). Ráadásul ezek alkalmazásában is sok esetben bizonytalanok a nevelők, amely még inkább nehezítheti a konfliktusok megoldását.

A konfliktuskezelés módjában szignifikáns kapcsolatot nem találtunk sem az intézmény típusa, sem a települési és iskolai sajátosságok között. A pályán eltöltött idő, a pályával való elégedettség, vagy a pályán maradás szándéka is csak 1-2 esetben hozható összefüggésbe a konfliktuskezelés gyakorlatával, míg a *nemi hovatartozás* szerepet játszik abban. (4. táblázat)

**4. táblázat: A konfliktuskezelés itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (a \*-gal jelölt item fordított)**

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (p<0,05)							
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztálylétszám
Határozott vagyok céljaim követésében	4,36	0,672	0,027							0,005
Igyekszem elkerülni az állásfoglalást vitás helyzetekben*.	3,26	1,034	0,006	0,018	0,006					
Gyakran engedek mások kívánságainak.	3,12	0,833								
Törekszem a feszültséget okozó helyzetek kerülésére	4,32	0,702	0,0001							
Igyekszem nem megsérteni mások érzéseit.	4,23	0,936	0,0001							
Törekszem arra, hogy egy konfliktushelyzet megoldása mindenki számára megfelelő legyen.	3,92	0,909	0,005		0,012					0,002

A nők versenyorientáltabbak, mint férfi társaik, szignifikánsan magasabb az aránya (91,2%,) a mintában, akik inkább vagy teljesen jellemzőnek tartják, hogy határozottak céljaik követésében, és mindössze 9% körül vannak az ebben kevésbé biztosak. A férfiaknál 12% tartozik a bizonytalanok és kevésbé határozottak közé. A kerülő magatartás is jobban jellemző a nőkre (átlagpont 3,21), a vitás helyzetekben a nők közel kétharmada csak néha vagy inkább nem foglal állást, míg a problémák elkerülése a férfiak (átlagpont:3,49) esetében 50% körüli. A férfiak közel negyede (22,6%) minden körülmények között felváltja véleményét, míg a nőknél ez az arány 11,9%.

A feszültséget okozó helyzeteket is inkább a nők kerülik el. A válaszoló tanárnők 75,7%-a szinte mindig kerül a frusztráló helyzeteket, a férfiaknál ez csak 59,4%. Magasabb az aránya a férfiak esetében (24,4%), akik helyzettől függően néha kerülük, néha pedig nem a stresszes helyzeteket, a nők 18,7%-a szintén így cselekszik. A nőkhoz képest viszont közel háromszor többen (16,2%) vannak a férfiak közt, akikre inkább, vagy egyáltalán nem jellemző feszültséget okozó helyzetek kerülése. „*Az igyekszem nem megsérteni mások érzéseit*” itemnél is inkább a nők az érzékenyebbek, arányaiban magasabb azok száma, akik úgy vélik, teljesen jellemző rájuk ez a szemlélet, (49,0%), míg férfiaknak a harmada (33,1%) állítja ezt magáról. Szintén inkább a nők figyelnek jobban arra, hogy a konfliktus megoldása mindenki számára megfelelő legyen, 91,5%-uk inkább vagy teljesen figyelembe veszi ezt a szempontot, erre kevesebb férfi figyel oda (85,5%), bár ezzel az aránnyal sem lehetünk elégedetlenek.

A pedagógusok *választott szakja* alapján szignifikánsan ( $p < 0,006$ ) eltér a reakciójuk abban is, állást foglalnak-e egy vitás helyzetben vagy sem. A helyzettől függővé leginkább a szakokatatók teszik (45,7%, átlagpont: 3,09), és további 28,5%-ra ritkán, vagy egyáltalán nem jellemző az állásfoglalás. Nagyjából így alakul az arány a tanítók (átlagpont: 3,10) és az idegennyelv oktatók (átlagpont: 3,12) esetében is, vagyis ők azok, akik ha lehet kerülük a véleményük megfogalmazását. A művészeti és sport tárgyakat oktatók közel felének (49,3%), a humán tárgyakat tanítók és a nevelők (napközi otthoni, kollégiumi nevelők) közel 45%-ának viszont nem okoz nehézséget az állásfoglalás. Hasonlóképp szignifikáns különbség ( $p < 0,012$ ) tapasztalható atéren is, hogy mennyire törekszenek olyan megoldás találására, amely mindkét fél számára megfelelő lenne. Leginkább a nevelők (átlagpont: 4,5), a tanítók (átlagpont: 4,41) és a művészeti és sport tárgyakat oktatók (átlagpont: 4,44) törekszenek erre, míg legkevésbé a reál tárgyakat oktatóknak sikerül ez (átlagpont: 4,15), ugyanis közöttük vannak a legtöbben (12%), akik a helyzettől teszik függővé, hogy a vereségmentes megoldását választják-e a konfliktusnak.

A *munkában eltöltött idő* szintén hatással van a vitás helyzetekben a tanárok reagálásában ( $p < 0,018$ ). Talán nem meglepő módon, tendenciáját tekintve minél régebben van valaki a pályán annál inkább jellemző, hogy elmondja véleményét, míg az 1-11 éve pályán lévők 26%-a kerüli az ilyen helyzeteket.

Ugyanakkor a *pályán maradás szándéka* és az olyan megoldás választása egy konfliktusban, mely mindenki számára megfelelő közti (*Töreksem arra, hogy egy konfliktushelyzet megoldása mindenki számára megfelelő legyen*) összefüggés. ( $p < 0,002$ ). Leginkább a pályán nem maradók törekcsenek erre (88,4%), valószínű ezzel magyarázható, hogy mivel iskolai konfliktusokkal terhelt életük nem hozza meg a számukra is kedvező megoldásokat, emiatt igyeccsenek kilépni ebből a helyzetből. Az átlagpont ez estben 4,42 és alacsony a szórás is (0,692). Ezt követik a pályán biztosan és valószínűleg maradók (átlagpontok 4,38-4,32, szórás: 0,667 és 0,682), úgy tűnik, hogy esetükben viszont jól működik a problémamegoldó stratégia, mindenki megelégedésére.

A *pályával való elégedettség* és határozottság a célok követésében való összefüggés a pályával rendkívül elégedettek esetében szembetűnő. Ők nagyon egységesen (szórás:0,529) vélik úgy, hogy teljesen vagy inkább jellemző rájuk (96,8%, átlagpont 4,71) a céltudatosság. Valószínűleg ők azok, akiknél leginkább sikeres a tanári pálya, mint életcél megvalósulása. Ezt követik azok, akik inkább elégedetletnek és akik egyáltalán nem elégedettek a pályával (átlagpontok: 4,38 és 4,36). A két csoport közti különbség leginkább abból adódik, hogy az elégedetletnek között vannak a legmagasabb arányban (14,9%) azok, akik nem mindig tudják céljaikat megvalósítani.

*Összefoglalásként megállapítható* - a korábbi kutatási tapasztalatokhoz hasonlóan -, hogy a konfliktusmegoldó stratégiák mindegyike megtalálható a pedagógusok kelléktárában. Mikor lehetőségük van saját elképzelések, szándékaik szerinti konfliktusmegoldásra, akkor gyakran alkalmaznak például saját céljaik elérése érdekében versengő stratégiát, de tudati szinten a problémamegoldásra és kompromisszumkeresésre épülő megoldásmódokra is hajlandók. Fontosnak tartják a másik érzelmeinek tiszteletben tartását éppúgy, mint hogy mindenki számára elfogadható megoldása legyen a konfliktusnak. Társas helyzetben viszont alapvetően más a stratégiájuk, leggyakoribb az elkerülés és az alkalmazkodás, amelyek pedagógiai szempontból lehetnek éppoly előnyösek, mint hátrányosak is, hisz sok esetben lehet szükség a konfrontatív helyzetek enyhítésére, vagy a másikkhoz való alkalmazkodásra, de ezt csak akkor eredményes stratégia, ha háttérben nem a bizonytalanság, az önbizalomhiány, vagy a nemtörődömség húzódik meg.

#### 4.4.3. Empátiás képesség

Fejlett szociális kompetenciájú embereket csak az tud nevelni, aki maga is fejlett szociális kompetenciával rendelkezik - fogalmazza meg egy tanulmányában *Zsolnai Anikó* (2006) - és a szociáliskészség-fejlesztésében pedig kiemelkedő jelentősége van a pedagógus empátiájának. Szinte nincs olyan szakirodalom, mely a pedagógus képességeivel kapcsolatban ne az elsők közt említene meg az empátiát, melyet hol az alapképességek közé sorolnak (*Sallai*, 1996), hol pedig a speciális képességek közé (*Hegyi*, 1996).

A fogalom értelmezése az idők folyamán változott, többnyire annak affektív és kognitív dimenzióit különítették el. A nevelés szempontjából különösen jelentős Kozéki Béla koncepciója, aki a két vonáson túl az empátia morális aspektusára is felhívta a figyelmet. Rámutatott, hogy az affektív empátia akár kellemetlen is lehet az egyén számára, mert mások negatív érzelmeinek megélése szorongást eredményezhet, illetve kritikus helyzetben nem elég hatékony, mivel többnyire emocionális reakciókat eredményez. A kognitív empátia sajátja lehet egy jó vezetőnek éppúgy, mint egy egocentrikus személynek, és hogy proszociális vagy antiszociális lesz-e egy magatartás azon múlik, morálisan mennyire fejlett az egyén. Úgy véli, a szülők és nevelők a modellnyújtás és megerősítés eszközeivel fejleszthetik a gyermekek eredendően meglévő empátiás képességét, azaz morális vonások is kellenek ahhoz, hogy e készség társadalmilag is értékes, a helyzetek konstruktív megoldását segítő személyiségvonássá váljon (*Kozéki és Berghammer*, 1991).

Bár a fogalom még ma sem teljesen tisztázott, számos definíciója létezik, az egyik legismertebb értelmezését *Buda Béla* fogalmazta meg: „...a személyiség olyan képessége, amelynek segítségével a másik emberrel való közvetlen kommunikációs kapcsolat során bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába. Ennek a beleélésnek a nyomán meg tud érezni és érteni a másokban olyan emóciókat, indítékokat és törekvéseket, amelyeket az szavakban direkt módon nem fejez ki, és amelyek a társas érintkezés szituációjából nem következnek törvénytzerűen.” (*Buda*, 1993. 45. o.).

A nyolcvanas évek végétől az érzelmi intelligencia modelljei is nagy szerepet tulajdonítanak az empátiának, hiszen az életben való sikeres érvényesüléshez fontos a magunk és mások érzéseinek a felismerése, és hogy mennyire tudunk ezekkel magunkban és más emberi viszonylatokban bánni (*Goleman*, 1998).

Az empatikus iskolai légkör jótékony hatását számos kutatás igazolja. Egy amerikai vizsgálatban ötszáz tanár órájának megfigyelése alapján megállapították, hogy az empatikus tanári attitűd hatására csökkent az iskolai hiányzások száma, javult a tanulók önértéke-



lése, kevesebb volt a fegyelmezési probléma, és jobbak voltak a tanulók intellektuális teljesítményei, és főképp a szociokulturális hátrányokkal küzdő tanulók esetében voltak igen kedvezőek a tapasztalatok (Torgvik, 2004). Egy 1979-2009 között végzett amerikai kutatás<sup>109</sup> eredményei is rendelkezésünkre állnak, mely arra hívja fel a figyelmet, hogy a mai fiatalok sokkal kevésbé empatikusak, mint a 20-30 évvel ezelőtti kortársaik. Ezt a szociológusok az „engeneráció” (Generation Me) megjelenésével magyarázzák, akik narcisztikusak, egoisták és magabiztosak, akiknek nincs idejük empatikusnak lenni másokkal, vagy ha igen, annak az idejét is limitálják. Az okot a médiára vezetik vissza, főleg a közösségi oldalakra, ahol is nincs szükség és mód a személyes kommunikációra.

Egy másik tanulmányban (Cooper, 2004) 16 általános és középiskolai tanárral készült interjú és 60 osztálytermi megfigyelés alapján írta le az empátiának azt a három kulcstípusát, amelyek a tanítási-tanulási folyamatban jellemezték a tanár-diák kapcsolatokat:

- alap empátia: a kommunikáció alapvető eszközeiből áll, melyek a sikeres empatikus interakció elkezdéséhez szükségesek, és melyek idővel a gyakori interakciók által alapját képezhetik a mély empátiának,
- mély empátia: magában foglalja a másik megértésének széles skáláját a szociális, történeti és kapcsolati kontextusban, sokkal mélyebb empátiás kapcsolatot eredményez egy-egy személy, illetve kiscsoport között, és az a tanár, aki ilyen szintű empátiával rendelkezik, mint modell, igen nagy hatást tud kifejteni mind érzelmi, mind kognitív szinten a diákjaira,
- funkcionális vagy relatív empátia: mivel hosszú távon a tanárok nem tudnak egyformán hatni az összes diákra, ezért a csoportot kezdik el úgy „kezelní”, mintha egy személy lenne. Igyekszik a tanár olyan közös témákat találni, mely széles körű érdeklődésre tarthat számot a diákok közt, mint a sport, divat vagy a foci, és a humort is használják a csoport közti kötelék kialakítására. Az ilyen tanárok sokkal tudatosabban használják az empátiájukat, mint egyféle eszközt a tanulás megkönnyítése érdekében. Ugyanakkor azzal is számolni kell, hogy mivel egységként kezeli az osztályt a tanár, biztos lesznek olyan tanulók, akik számára sértő lehet például egy vicc, ezért gyakran kell ezt a fajta empátiát kiegészíteni mély empátiával a kiscsoportokban.

---

<sup>109</sup> Forrás: Today's College Students More Likely to Lack Empathy  
<http://health.usnews.com/health-news/family-health/brain-and-behavior/articles/2010/05/28/todays-college-students-more-likely-to-lack-empathy.html>

A tanulmány összegyűjti az empátia gyakorlását nehezítő tényezőket is, mint:

- a tanár személyisége: tudniillik az empátiás képessége igen eltérő az embereknek,
- a tantervi problémák: a tananyag túlzott mennyisége és merevsége miatt nehéz lehetőséget találni a személyes párbeszédre és az empatikus interakciókra,
- az osztály nagysága: az osztály létszáma eleve meghatározza a személyes kapcsolatok alakulását, a túlterhelt tanárok számára is nehézséget jelent minden gyermek aktuális lelkiállapotának nyomon követése és megértése, egy nagy létszámú osztályban gondot jelent, hogy mentális modellek lehessenek a személyek - főképp a tanár - mások számára,
- az idő probléma: a zsúfolt tanterv miatt a tanár nem tud annyi időt a tanulóra fordítani, mint amennyire neki szüksége lenne, a tanár ideje is véges, így gyakori, hogy étkezés közben beszélget a gyerekekkel, és bár az általános iskolákban a nevelők törekszenek a gyermek megismerésére, de a középiskolákban gyakori, hogy még a nevüket sem tudják a diákoknak, így aztán nem is érthetik meg őket,
- a vezetés: ahol nem empatikusak a vezetők, és nem egyenlő félként kezelik beosztottjaikat vagy nem törődnek velük, ott a tanárok alulértékeltnek érzik magukat és erősen demotiválttá válnak. Az az iskolavezetés, amelyik standard értékelést alkalmaz, és erősen versenycentrikus, a gyermekek egy részét alulértékeltté teszi, míg másokkal azt tanítja meg, hogy lenézze a többieket,
- az egyének és csoportok elrendeződése: a gyermekek egyéni sajátosságai szintén befolyásolják, hogy tud-e empatikus kapcsolatot kiépíteni a tanár, vannak, akikkel nagyon nehéz ilyen mélységű kapcsolatot kialakítani, de az is lehet, hogy csak több időre lenne ehhez szükség. Vannak olyan csoportok is, ahol nagyon sok az ilyen kapcsolatra „rászoruló” gyermek, emiatt sokkal kevesebb a lehetőség a többiekkel való törődésre, és a tanárnak is meg kell küzdeni így az összes igény kielégítéséért.
- A tanulási környezet is lehet támogató, vagy sem, például, hogy van-e elég hely, milyenek a tantermek, adottak-e az eszközök a tanuláshoz, illetve mennyire tudják figyelembe venni a tanulók igényeit (*Cooper, 2004*).

A 60 óralátogatás lehetőséget teremtett az interjúk tapasztalatainak kiegészítésére, a látható viselkedés megfigyelésére, és a látottak alapján az interakciók három típusát különböztették meg:

- Személyre szabott intenzív interakció: a tanár egyenként, vagy kis csoportokkal dolgozott magas színvonalon, nagy figyelmet fordított a gyerekek igényeire, folyamatos párbeszéd és megerősítés kíséretében. Ebben az empátikus környezetben a tanulók sikeresek, érdeklődők voltak, jól viselkedtek (15 óra esett ebbe a kategóriába).
- A csoportra fókuszáló interakció: a tanárok főképp a funkcionális empátiát alkalmazták az egész osztályra illetve kisebb csoportokra vonatkozóan, melyet kiegészítettek az alap és mély empátiával az egyének számára. Az osztálylégkör nagyon pozitív volt, de mivel a csoportot, mint egységet kezelték, így nem tudtak mindenkiire egyidejűleg figyelni. A tanárok ezért gyakran csoportmunkát alkalmaztak, és csak azokkal foglalkoztak, akiknek problémák voltak. A tanár oldaláról ez ugyan nagy jelentőségű, de a diák számára majdnem csak szimbolikus, hisz egy-egy diákkal nagyon rövid ideig tudott ennek ellenére a tanár törődni (34 óra esett ebbe a kategóriába).
- A csoportra kevésbé figyelő interakció: itt használták legkorlátozottabban a funkcionális empátiát, a tanár főképp az egyénnel foglalkozott, használva az alap és mély empátiás képességét, mindezt a csoporttal való interakció rovására tudta megtenni, hiszen a tanítási folyamat fontos részét képezi a csoportkohézió és az elkötelezettség kialakulásának. Tehát míg a tanár az egyénnel foglalkozott, addig mások egyre kevésbé törődtek a feladatokkal így sokat kellett figyelmeztetni, mely negatív hatással volt az osztálytermi légkörre (*Cooper, 2004*).

Az osztálytermi tapasztalatok egyik lényeges tanulsága alapján főképp a nagy létszámú osztályokban, mint a középiskolákban, ahol az alacsony óraszámok miatt alig találkoznak a tanárok a diákokkal, leggyakrabban a funkcionális empátiát gyakorolják a tanárok úgy, hogy kialakítanak a csoportról egy egységes véleményt vagy sztereotípiát, mely az egyénekből negatív érzést válthat ki, ami miatt nem fogadják el a tanár közeledését és modelljük sem lesz. Sok idő megy el a szabályok betarttatásával és az osztály irányításával, a tanár nem érti meg a tanulókat, és nem képes a kölcsönös tisztelet elérésére sem, így a tanulók elidegenülnek, alulértékeltek lesznek.

Kutatásunkban a Deutsch-Madle empátiát mérő önbecslő skálát alapul véve három, az *empátiás hajlamra* utaló és három az *empátia hiányát* jelző állítással mértük a pedagógusok ilyen irányú képességeit. (9. ábra)

A hat állítás átlagpontjai 3,21 - 4,59 közöttiek, amely *össességében* azt mutatja, a nevelők úgy vélik, az empátiás képességek néha igen, néha nem, illetve inkább jellemzőek rájuk. Két állítás esetében („*Nehezen nyílok meg társaságban*”, és a „*Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak*”), a móduszok értéke 3, azaz a nevelők többségének a situációtól függ empátiás érzékenysége.

A „*Nehezen nyílok meg társaságban*” állítás a tanárok 48,4%-ra inkább vagy egyáltalán nem jellemző, vagyis a tanárok közel fele inkább az extrovertált személyiségtípushoz tartozik, mely személyiségtípus jellemzője - más egyebek mellett -, hogy a környezetükhöz gyorsabban, eredményesebben tudnak ráhangolódni, ami szuggesztibilisebbé teszi őket, és ez sokszor lehet segítségére a tanároknak a mindennapi iskolai gyakorlatban. A társaságban nehezebben oldódók aránya 22,8% a mintánkban, ami összhangban van azzal a tudományos vélekedéssel, mely szerint az emberek közel negyede inkább introvertált (Balogh, é. n.). Az introvertált személyiségű tanárok viszont megfontoltabbak, érzelmileg visszafogottabbak, a külső körülmények kevésbé befolyásolják őket, mint extrovertált társaikat, mely szintén igen eredményes lehet egy-egy iskolai situációban.

9. ábra: Az empátiás képesség százalékos megoszlása az egyes itemekre lebontva. (n=704)  
(a \*-gal jelölt item fordított)



A „*Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak*” állítás módusza szintén 3, vagyis a tanárok többségére (42,3%) a lehangolt emberekkel való együttlét csak alkalmanként van kedvezőtlen hatással. Figyelemre méltó viszont, hogy míg a nevelők közel negyede (20,3%) nem mutat empátiát ilyen szituációban, addig 37,4% egyáltalán, vagy alig tudja figyelmen kívül hagyni a körülötte lévő emberek rossz kedvét. Összességében mégis meglepően magas arányban vannak olyanok a pályán (62,6 %), akik teljes egészében, vagy alkalmanként ki tudják zárni mások (számukra) negatív érzéseit saját aktuális élményeik megélése során.

Hasonló a tendencia a tanároknál az emberek közötti konfliktusok elviselésében is (*Az emberek egymás közötti konfliktusait kimondottan rosszul viselem.*). Arányában közel azonos számban vannak, akikre inkább jellemző (33,7%) a konfliktusok rosszul viselése, mint azok, akiknél konfliktustól függ, hogy mennyire kerülnek annak hatása alá (32,3%). A tanárok 18%-a szociálisan inkább érzéketlennek mondható, és kissé kevesebben vannak (16%) azok, akiket viszont nagyon megviselnek az emberek közti ellentétek. Ez esetben is a tanárok közel fele (50,3%) tartozik a szociálisan kevésbé érzékenyek csoportjába. A leggyengésebbek a „*Tudok örülni mások örömeinek*” állítással kapcsolatban a nevelők, közel kétharmaduk (64,5%) teljesen igaznak, 30,7%-uk inkább igaznak gondolja magára, és mindössze 4,7%-ra inkább vagy csak alkalmanként jellemző.

Ez utóbbi három állítást összevetve megállapítható, a nevelőkre sokkal inkább jellemző a pozitív élmények befogadására való hajlam, míg a negatív érzelmi élményeket nagyrészt hárítják, és igyekeznek kizárni azokat, de az emberek közötti konfliktusok kapcsán is sokan maradnak közönyösek. Mindennek a pedagógiai jelentősége az lehet, hogy mivel az empátiás jelenlét elsajátításában nagy szerepe van a modellkövetésnek, így egy-egy közösség, vagy vezetőjének stílusa mintegy sugalmazza az empátiás vagy (rideg) bánásmódot (*Kulcsár*, 2002). A tanulók megtanulják ugyan a tanáraiktól, hogy tudjanak örülni mások örömeinek, ami nagyon jó, ugyanakkor a másik kedvezőtlen hangulatára, negatív érzelmeire és az emberek közötti konfliktusokra való nem odafigyelés, vagy azok hárítása akár a közönyösséghez, mint megoldásmód megtanulásához is vezethet.

Amikor az érzelmek hatását nézzük a döntéshozatalban, az eddigiekhez hasonlóak az arányok. A tanárok fele (51,0%) racionális alapon hozza meg döntéseit, kevéssel több, mint harmaduknál (36,9%) hol a racionális, hol pedig az emocionális döntéshozatal jellemző, míg minden tizedik tanárt (12,1%) főképp mások érzései befolyásolnak elhatározásának meghozatalában. Pedagógiai szempontból nem lehet egyértelműen meghatározni, hogy melyik megoldási mód az optimális a nevelési folyamatban, mert az érzelemvezérelt dön-

tés gyors, végleges és elsődleges, de sok esetben a tények háttérbe kerülhetnek az emóciók hatására, míg a racionális alapon született lassú, bizonytalan<sup>110</sup>, mivel annak kognitív korlátai vannak. Úgy véljük, egy döntési szituációban mind a megfontolásnak (értelmi kontrollnak), mind pedig az érzelmi motívumoknak egyaránt fontos szerepe van a nevelés során. Tendenciáját tekintve a pedagógusok véleménye abban is hasonló, hogy mennyire képesek a mások idegessége ellenére nyugodtak maradni, többségük (43,6%) inkább jellemzőnek tartja ezt magára nézve. Kicsivel több, mint harmada a pedagógusoknak (36,9%) esettől függően meg tudja őrizni a higgadságát, míg 7,8% egyáltalán nem képes erre.

Érdekesnek tűnhet az empátiás képesség és kutatás háttérváltozói közötti összefüggések bemutatása is. Szignifikáns összefüggések a nem, a tanításban eltöltött idő, az intézménytípus, a pályával való elégedettség és a pályán való maradás szándéka közt mutathatók ki. Meglepő, hogy esetünkben *Cooper* (2004) kutatási tapasztalatai nem nyertek bizonyítást, mivel az osztály létszáma és a vizsgált tanárok empátiás képességének színvonalaközt nem találtunk összefüggést. (5. táblázat)

**5. táblázat: Az empátia képesség itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (\*fordított item)**

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (p<0,05)									
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola megszása	átlagos osztálylétszám	pályával való elégedettség	marad-e
Képes vagyok döntést hozni anélkül, hogy az emberek érzelmi befolyásolnának.	3,47	0,959				0,025						
Képes vagyok arra, hogy nyugodt maradjak akkor is, ha a többiek körülöttem idegesek	3,60	0,838		0,029							0,005	
Tudok örülni mások örömeinek.	4,59	0,613	0,0001								0,0001	
Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak.	3,21	0,960	0,014	0,0001		0,024					0,003	
Az emberek egymás közötti konfliktusait kimondottan rosszul viselem.	3,44	1,038	0,0001	0,0001		0,044						0,001
Nehézen nyílok meg társaságban*.	3,47	1,190	0,038									0,026

A nem és az empátiás képesség közti viszony feltárása régóta képezi a kutatások tárgyát, *Simon Baron-Cohen* (2006) híres könyvében például azt állítja, hogy a nők agya genetikailag inkább empátiára és kommunikációra van kódolva, míg a férfiaké a rendszerezésre. Mások szerint a különbségek nem biológiai természetűek, hanem inkább társadalmi

<sup>110</sup> Lásd erről bővebben Herbert Simon (1978) korlátozott racionalitás elméletét, aki szerint a döntéseink során egy kielégítő megoldásra kell törekedni, mivel a tökéletes racionalitás több ok miatt sem valósítható meg, mint például az emberek korlátozott felfogóképessége vagy a hiányos ismeretek.

jellegűek, vagyis ebben a szocializációnak van szerepe, mivel másféle szerepre készítik fel a nőket, melyben jobban megengedett például az érzelmek kifejezése. Ma már inkább jellemző az a szemléletmód, mely mindkét tényező szerepét egyaránt feltételezi a nők jobb empátiás képességeinek hátterében.

Nem meglepő, hogy kutatásunkban mi is felfigyeltünk ilyen jellegű összefüggésekre, a nők szignifikánsan magasabbra értékelték empátiás képességeiket férfi társaiknál több esetben is, így a „*Tudok örülni mások örömeinek*” állításnál, a nők közel kétharmada (67,8%) teljes mértékben igaznak véli magára, míg a férfiak fele (49,2%) gondolja így. Egy 2008-as pedagógusjelöltek körében végzett hazai kutatás szintén a nők jobb empátiás képességét igazolta (Pauwlik és Margitics, 2008). A konfliktusokat is a nők viselik rosszabbul, a tanárnők felét (51,4%) inkább, vagy teljes mértékben frusztrálja az ilyen szituáció, a férfiak közül csak harmadukat (37,21%). A másik ember rossz hangulata is jellemzően a nőket érinti meg inkább, bár mégis legmagasabb az aránya azoknak, akiknek a helyzet hol így, hol úgy befolyásolja a kedvét (43,2%), míg a férfiak harmada (29,9%) képes teljesen függetleníteni magát mások érzéseitől. És úgy tűnik, hogy a férfiak könnyebben oldódnak fel társaságban, 56,4%-nak ez egyáltalán nem okoz problémát, a nők között többen vannak, akiknek ez csak néha-néha sikerül (29,4%).

A *tanításban eltöltött idő* szintén összefüggésbe hozható az empátiás képességgel. Szociális érzékenység tekintetében a 23 évnél régebben pályán lévők szignifikánsan magasabb átlagpontoszáma jelzi (3,66), hogy ez a korosztály, akikre leginkább kihatnak a mások közötti konfliktusok, több mint 60%-ukra inkább vagy teljesen jellemző az együttérzés, a középgenerációnál és a legfiatalabbaknál 40% körüli ez az arány. Viszont sokkal többen vannak a pályájuk elején járók közt, akiket egyáltalán nem visel meg a mások közötti ellentét, a fiatal pedagógusok negyedére ez jellemző, a középgenerációnál 17,5%, míg a legidősebb generáció esetében 12% ez az arány. Szinte ugyanez a tendencia tapasztalható akkor is, ha mások negatív érzéseinek önmagukra gyakorolt hatásáról nyilatkoznak a nevelők. Míg a legidősebb korosztály 45%-ára jellemző, hogy emocionálisan erősen befolyásolja őket mások rossz hangulata, addig a 12-23 éve pályán lévők 39%-ára, és a 1-11 éve pályán lévőknek közel harmadára (29,1%). A legfiatalabb korosztály harmadának hangulatára (29,1%) viszont egyáltalán nincs hatással mások szomorúsága, míg másik két korosztály esetében ez csak 15%-ukra igaz. Önuralom tekintetében is a kezdők nyilatkoznak úgy többségében (60,7%), hogy képesek kontroll alatt tartani érzelmeiket akkor is, ha mások idegesek. Legkevésbé erre a középgeneráció képes, a tanárok mintegy felére jellemző (51,5%), és közülük kerülnek ki azok is legmagasabb arányban (40,2%), akiknek ez csak

esetenként sikerül. A 23 évnél régebben pályán lévők közt valamivel magasabb (56,6%) az önkontrollal rendelkezők aránya, és kevesebbek vannak azok is, akik csak alkalmanként képesek erre (35,3%). Beigazolódní látszik esetünkben is a szakirodalmak által leírt tény, hogy a fiatalabb pedagógus generáció kevésbé empatikus, mint az idősebb kollégák.

Az *intézménytípusnak* szerepe van abban, hogy emocionális vagy racionális döntési stratégia jellemzi-e a tanárokat. Meglepő módon az általános iskolai tanítók 56,8%-a magát jellemzően racionális döntéshozónak tartja, míg a gimnáziumi tanárok esetében a legalacsonyabb ez az arány (39,4%), viszont ez utóbbiak között vannak legmagasabb arányban azok (50,0%), akik esettől teszik függővé mindezt. Jelentős számban még a szakiskolai nevelők (41,3%) is hasonlóan váltogatják a döntési stratégiájukat, mely akár kiszámíthatatlanságot is eredményezhet a pedagógiai folyamatban. A felső tagozaton és a szakközépiskolában tanítók közt vannak a legtöbben (14% körüli mindkét esetben), akiket érzelmeik erősen befolyásolnak döntéseik meghozatalában. Egy másik összefüggés az érzelmeik átvételében tapasztalható. Az emberek közti lehangoľtság legkevésbé a szakiskolai nevelőket viseli meg, 36,2%-uk számára nem okoz gondot, hogy ettől függetlenül jól érezzék magukat, a többi intézménytípus esetében mindenütt 22% alatti ez az arány. Leginkább a szakközépiskolai nevelők hajlamosak a negatív érzelmeikkel való azonosulásra (47,2%), melytől arányaiban jóval elmaradnak az őket követő alsó és felső tagozatos, valamint a gimnáziumi tanárok, 35-37% közötti aránnyal. A konfliktusok megélése között szintén tapasztalható gyenge szignifikáns eltérés ( $p < 0,044$ ) a különböző intézményekben tanító tanárok között. Az általános iskolában (alsó és felső tagozaton egyaránt) és a szakközépiskolában tanítók több mint fele nehezen tudja feldolgozni a konfliktusokat, míg a gimnáziumi és szakiskola tanárok e téren sokkal „edzettebbnek” tőnnek, negyedük számára ez egyáltalán vagy alig okoz problémát.

A *pályával való elégedettség mértékével* arányban szignifikánsan növekszik ( $p < 0,0001$ ) az a képesség, hogy tudjon valaki örülni mások örömének. A leginkább a pályájukkal nagyon elégedettek képesek ennek átélésére, a 4,81-es átlagpontszám azt mutatja, hogy minden tanár vagy teljesen, vagy inkább jellemzőnek véli magára ezt a képességet. Legkevésbé a pályájukkal egyáltalán nem elégedettek tudják ezt megtenni, bár az átlagpont ez esetben sem mondható alacsonynak (4,32), de az ebbe a csoportba tartozó tanárok mintegy 20%-a az, aki szituációtól (személytől) teszi függővé örömet. Fordított összefüggést találtunk viszont abban, hogy a lehangoľt emberek hogyan hatnak a tanárok érzelmi állapotára. Kutatásunk tapasztalatai szerint a pályával egyáltalán vagy inkább nem elégedettek sokkal érzékenyebben reagálnak a negatív érzelmekre, mely akár hozzá is járulhat



elégedetlenségükhöz. Mindkét csoport esetében 43% nem tudja függetleníteni magát a kedvezőtlen érzelmi légkörtől, illetve további 40% körüli azoknak az aránya mindkét csoportban, akiket bizonyos helyzetekben erősen nyomaszt, míg másokban nem a környezet lehangoltsága. A nagyon elégedettek közel háromnegyedére (76,4%) viszont az jellemző, hogy kevésbé, illetve csak néha-néha „ragad rájuk” mások negatív hangulata. Az önuralom megítélésében szintén a pályájukkal leginkább elégedettek emelkednek ki, háromnegyedük (77,4%) szerint bármilyen idegesítő körülmény ellenére képes megőrizni nyugodtságát. A legkevésbé jellemző ez a pályájukkal elégedetlenekre, itt minden második tud csupán higgadt maradni, viszont kiemelkedően magas az aránya azoknak (40% körüli), akik bizonyos szituációkban el szokták veszíteni érzelmi kiegyensúlyozottságukat, vélhetően ehhez hozzájárul negatív érzelmekre való érzékenységül.

A *pályán maradás szándéka* szignifikáns összefüggést mutat azzal, hogy a tanárok hogyan tudják feldolgozni az emberek egymás közötti konfliktusait. Nagyon markánsan mutatkozik meg ez a pályaelhagyóknál, akik ugyan eleve nincsenek sokan, összesen 18 fő a vizsgált mintában - így óvatosan kell kezelni ezt az eredményeket -, de közülük 12 tanár (66,66%) egyáltalán nem képes az emberek közötti konfrontáció hatásainak kivédésére, és olyan nincs, akire az ne lenne hatással. A valószínűen nem maradók közt viszont azok aránya a legmagasabb (30,8%), akikben semmilyen hatást nem váltanak ki az emberi konfliktusok. A pályaelhagyók esetében a túlérzékenység, míg a pálya elhagyását fontolgatóknál az empátia teljes hiánya jellemzi inkább a tanárokat. Az extrovertált-introvertált személyiségdimenzióban szintén a pályán nem maradók azok, akik leginkább a nyitott személyiségűnek tartják magukat (79%), míg a biztosan maradók esetében a legalacsonyabb ez az arány (46,5%).

Összegezve a tapasztalatokat a tanárokra inkább jellemző a pozitív élményekkel való azonosulás, de nagy számban vannak olyanok, akikre mások rossz hangulata egyáltalán nincs, vagy alig van hatással. Az emberek közötti konfliktusokat a tanárok harmada rosszul viseli, de arányaiban többen vannak olyanok, akiket az egyáltalán nem érint meg, mint akiket nagyon megviselnek az emberek közötti összeütközések. A fenti adatok két okból is meglepőek. Egyfelől, mint már korábban is utaltunk rá, az eredményes pedagógus alapképességének tekintik a szakirodalmak az empátiát (Falus, 1998), ehhez képest a pedagógusok jelentős része saját álláspontja alapján sem mindig rendelkezik ilyen képességekkel, többeknél tapasztalható a közönyösség. Másfelől viszont a kutatási tapasztalataink egybecsengenek más kutatások adataival is. Az ELTE-PPK Neveléstudományi Intézetének mun-

katársaiból álló team a pedagógusok nézeteit vizsgálta 1998-99 között<sup>111</sup>. E vizsgálatban a hús nevelési érték rangsorában az empátiát, mint fejlesztendő értéket a nevelők csak a „középmezőnybe”, a kilencedik helyre sorolták. Ezt az adatsort vetette össze - több más adattal együtt - *Lénárd Sándor* (2007) egy, a tanárjelöltek nézeteit feltáró vizsgálatában. Ennek tükrében válik különösen érdekessé és elgondolkodtatóvá, hogy a tanárjelöltek rangsorukban viszont a harmadik helyre sorolták az empátiát. Úgy tűnik, hogy tanárjelöltként bár „megtanulták” az empátia fontosságát, de a pedagógusok mindennapjaiban háttérbe szorult annak alkalmazása. (Ez a párhuzam talán még akkor is megengedhető, ha tudjuk, hogy a vizsgált minták közt semmilyen kapcsolat nem található.) Empátiás képességeiket tekintve a nők, a legrégebben pályán lévők, az általános iskolában tanítók és a munkájukkal elégedettek jobbak, mint kollégáik.

#### 4.4.4. Interperszonális kommunikáció

A kommunikációt legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint információk átvitelét egy feladótól egy címzetthez. Bármely kommunikációnak négy fontos eleme van: (a) a feladó (forrás), aki kódolja (b) az üzenetet, (c) amely egy meghatározott csatornán kerül átvitelre a (d) vevőhöz, aki dekódolja azt. További sajátossága, hogy dinamikus kölcsönös folyamat, mely a korábban szerzett ismeretekre és a partnerek közös történetére épít (*Forgas*, 1989).

Többféle felosztása ismert, a partnerek kapcsolata alapján megkülönböztetünk személyes és tömegkommunikációt, a szabályok kötöttsége alapján lehet intézményes és nem intézményes. Lehet az alapján is csoportosítani, hogy milyen célból alkalmazzuk, ha a kommunikációhoz más szándék nem kötődik, akkor cél jellegű, például egy jó beszélgetés a másikkal, míg eszközjellegű, ha segítségével akarunk valamit elérni, például egy ügyet elintézni. Claude Flament az interperszonális kommunikációt reakciótipusok szerint (pozitív reakciók, válaszok, negatív reakciók) szocio-emocionális zónák szerint (pozitív, semleges, negatív) és problémátípus szerint (kommunikációs, értékelési, befolyásolási, feszültségi, integrációs) osztályozza (*Zrinszky*, 1990).

Az interperszonális kommunikáció a kommunikáció legősimb és legfontosabb formájának tekinthető az emberek információcseréjében, mind onto-, mind filogenetikailag az ember ön és én-tudata, személyisége, viszonyulása a másik emberhez, társadalomhoz, az interperszonális kommunikáción keresztül valósul meg (*Fülöp*, 1996). Benne a verbális és

<sup>111</sup> A teljes vizsgálat megtalálható Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest. 36-64.o.

a nem verbális elemek egyidejűleg fordulnak elő, mely mindig két szinten zajlik, az egyik szint a tudatos (direkt) kommunikáció, mely lehet verbális és nem verbális, és a másik szint, az ezzel párhuzamosan futó metakommunikáció.

Az iskola különösen jelentős terepe a kommunikációnak, hisz a kommunikáció színvonala éppúgy kihat a tanulók tanulmányi teljesítményére, mint a tanárok és diákok között kialakuló interperszonális kapcsolatok minőségére. Az osztálytermi kommunikáció három szintjét szokták megkülönböztetni:

- intraperszonális (egyénen belüli) kommunikáció: bele tartozik a gondolkodás, a hangos beszéd, a jegyzetek készítése,
- interperszonális (két személy közötti) kommunikáció: mikor a tanár a diáknak, a diák a tanárnak, illetve a diák a diáknak küld üzenetet, fő jellemzője a kommunikáción belüli többszöri szerepcsere (kezdeményező-reagáló szerep),
- csoportkommunikáció: mikor a tanár a csoportnak, csoport a tanárnak, és a tanulók egymásnak küldhetnek üzenetet, ilyen típusú kommunikáció van viták, előadások, magyarázatok, illetve csoportosan végzett tevékenységek esetén (Sztó, 2007).

A nevelési-oktatási folyamatban a kommunikáció két főszereplője mindig is a tanár és a diák volt. Mára azonban alapjaiban változott meg az iskolai kommunikáció minősége, melyek leginkább a következő okokra vezethetők vissza:

- az emberi tőke, és hozzá kötődően az oktatás szerepének felértékelődése az Európai Unióban: melyben kulcsszerepe van a kommunikációs kompetenciának, interperszonális készségeknek és ICT (information and communication technology) használatának. Ezek megszerzésére a formális oktatás mellett megjelennek új lehetőségként az informális tanulási módok (Imre, 2001),
- az új elektronikus technológiák másfajta kommunikációs technikákat eredményeztek, melynek hatásai az iskolákban is erősen megfigyelhetők. Ahogy *Dessewffy Tibor* és *Galács Anna* (é. n.) fogalmaz egy tanulmányában a viták tárgya sok esetben még mindig az, hogy használata digitális szakadékot vagy csökkenő egyenlőtlenséget eredményez, más dimenzióból nézve az izolációhoz, vagy a bővülő társadalmi kapcsolatokhoz segítik e felhasználóját. Tény azonban, hogy a digitális technológiák hatására egyfelől újra és új hangsúlyt kapott az emberi kommunikáció legősibb típusa a vizuális és képi információk közlése, de szembesülnünk kell ugyanakkor az emberi kapcsolatokat beszűkítő, inkább

passzivitásra és befogadásra készítő, valamint a vizuális klisék uniformizáló hatásaival egyaránt (Páskuné, 2005),

- megváltozott tanulói sajátosságok: Marc Prensky (2001) tanulmányában az iskolák számára teljesen új „jelenségként” mutatja be a digitális bennszülöttek világát, akikről az oktatási rendszer egyáltalán nem vesz tudomást, holott eredményes oktatásukhoz szükség lenne - mint ahogy a szerző mondja - egy új, digitális bennszülötteknek való módszertan kitalálására. E generáció sajátja, hogy életük első percétől a digitális világ veszi őket körül, melynek eredményeként másképp gondolkodnak, másképp dolgozzák fel az információkat, így a bennszülöttek számára az iskolai kommunikáció elavultnak, érthetetlennek tűnik,
- családi szocializációs hatások: kutatások támasztják alá, hogy a gyermek kommunikatív kompetenciája - mint otthonról hozott kompetencia - nagyban hozzájárul az iskolai sikerekhez, ugyanígy a gyermek olvasási teljesítménye összefügg azzal, hogy a szülők mennyire tartották értéknak az olvasást, illetve az annak tanulását elősegítő készségeket (Sztó, 2007),
- a tradicionális és modern iskolai kommunikáció közti különbség: a hagyományos felfogás elsősorban az információk „begyűjtését” és helyes „szétszórását” hangsúlyozta, többnyire a tanártól a diákra irányuló aszimmetrikus formában, addig a modern kommunikáció sokkal befogadóbb és együttműködőbb, vagyis a kommunikáció szimmetrikus, és benne az individuális szempontok nagyobb szerepet játszanak (Szivák, 2006).
- az oktatási környezet: a hagyományos osztálytermi berendezés (padok szabályos sorba rendezése) és a tradicionálisnak tekinthető frontális munka, valamint a magas osztálylétszámok és az ezzel együtt járó tantermi zsúfoltság sem kedvez az interperszonális kommunikációnak. Mára egyre látványosabb a „fellazulás” a magyar iskolákban is, gyakoribb a tanárok részéről a kooperatív, a projekt-technika, a vita, és más, személyre orientáló kommunikációs módszerek alkalmazása, vagy épp a téri és idő struktúra merevségének oldása a tantermekben (Sztó, 2007; Páskuné, 2005),
- a tanári szerep átalakulása: új elvárások fogalmazódnak meg a tanárral szemben is, a hagyományos ismeretátadás helyett tudásszervező, facilitátor szerep, melyhez módszertani megújulás is szükséges, mint a multimédia felhasználása

vagy a reflexivitás. A tanári kommunikáció terén a megújulás igénye a tanulóknak is megfogalmazódott, mert különösen érzékenyek a tanulók a tanár megjelenésére, az oktatási kommunikációjára (strukturált, naprakész, hatékony, humoros és „interaktív” legyen), valamint a kapcsolati, emocionális válaszokra (barátságos, érdeklődő, lelkes, őszinte) (Sztó, 2007).

Az iskolai információcserében kiemelkedő szerepe van a tanár verbális és nem verbális kommunikációjának, hiszen jórészt ezen múlik pedagógiai szándéka megvalósulása. A verbális kommunikáció szempontjából a három leggyakoribb tanulási szituáció:

- együttműködő tanulási szituáció: mikor a felek felismerik, csak akkor érhetik el céljaikat, ha rajtuk kívül mindannyian elérik céljaikat, s ez egymás közötti pozitív interakciókat teremt,
- versengő szituáció: a felek úgy vélekednek, saját céljaikat csak mások legyőzése árán tudják megvalósítani, így a kommunikáció arra szolgál, hogy kiszűrje a veszteseket, vagyis a kommunikáció visszafogása a cél,
- individualisztikus szituáció: úgy vélik a felek, a saját céljaik elérésének semmi köze nincs ahhoz, hogy a többiek elérik-e céljaikat vagy sem, így minimális kommunikáció folyik a felek között (Tóth, 1996).

Pedagógiai nézőpontból a cél az együttműködést igénylő osztálytermi szituációk bátorítása, és a másik kettő háttérbe szorítása.

A verbális kommunikációval szemben a nem verbális kommunikáció iskolai (osztálytermi) vizsgálata alig került még az kutatások középpontjába. Holott a gesztusoknak, mimikának, testtartásnak, a tekintetnek, a személyközi távolságnak, a paralingvisztikának kitüntetett szerepe van az interperszonális kommunikációban. Míg például a „gesztusnyelv” jól kidolgozott az iskolában, gondoljunk például a helyeslő bólintásra vagy a különböző kézmozgások (figyelmeztető, hívó mozdulatok) alkalmazására a nevelés során, addig mások, mint például a mimika, az érintés, vokális gesztusok, sokkal szegényesebbek az osztálytermekben. Ennek oka, hogy az iskolában más típusú kommunikációra kerül sor, mint a mindennapi életben, ráadásul azok is erős szabályozás alatt állnak mind a tanárok, mind a diákok részéről. A nem verbális csatornák a nevelési folyamatban úgynevezett kommunikációs mintázatot alkotnak, mint:

- tanulóról alkotott benyomások: minél pozitívabb nem verbális jelzést küld a diák a tanár felé (figyel, mosolyog, bólogat), annál magasabbra értékeli a tanár a diák szociális és intellektuális képességeit,

- tanári elvárások: a pozitív tanári attitűd egy diák irányába megnyilvánul például abban, hogy többször néz rá, többet mosolyog, hosszabban beszél a diákkal,
- a tanári nem verbális kommunikatív jelzések feldolgozása: életkor függvénye a nem verbális kommunikációs jelzések felfogásának képessége, erre a fiatalabbak kevésbé képesek, nehezebben tudják dekódolni a paralingvisztikai üzeneteket éppúgy, mint a verbális és nem verbális, de egymásnak ellentmondó üzeneteket,
- a tanári nem verbális kommunikáció szerepe a tanításban, óravezetésben: ha a tanulók megbíznak a tanárban, akkor jobban figyelnek rá, barátságosabbak, melegebb hangon szólnak hozzá, melyhez a tanár mintegy öntudatlanul hozzáigazítja saját viselkedését, elégedettebb diákjaival (Tóth, 1996).

*Buda Béla* egy tanulmányában bemutatja az interperszonális hatásgyakorlás három legjellemzőbb iskolai mechanizmusát:

- a szituatív viselkedésbefolyásolás: ami a szociális szituációkhoz való egyszerű alkalmazkodást jelenti, mely a jutalmazás-büntetés elvén alapul. Főképp a diákok metakommunikációja lehet segítségére a tanárnak az egyénre szabott stratégia kidolgozásához. Hátránya, az alkalmazkodás csupán kényszer, mely nem eredményezi a személyiség tartós változását,
- az emberi kapcsolatokon keresztül történő viselkedésbefolyásolás: a befolyásoló és befolyásolandó közt érzelmi kapcsolat alakul ki, mely aszimmetrikus, azaz a tanár inkább irányító és szabályozó, de a kapcsolat alapja a szeretet és tisztelet. Ebben szintén a metakommunikatív eszközöknek van jelentősége, mert a szónál többet érnek a gesztusok, mint az odafordulás, figyelem, az elfogadás,
- azonosuláson alapuló viselkedésbefolyásolás: a személyiség (főképp a gyermek) képes arra, hogy a másik emocionális állapotába bele tudja élni magát, azaz az érzelmi beleélés feltétele az empátia. Az azonosulás során komplex viselkedési minták, motivációs rendszerek épülnek be a személyiségbe, mely hozzájárul az egyén adaptációs szintjének ugrásszerű növekedéséhez. Ez a leghatékonyabb mechanizmus, hiszen belsővé vált viselkedésről van szó, ami lehatóságot teremt az autonóm magatartásra.

A fenti mechanizmusok tükrében fogalmazza meg *Buda Béla* a pedagógusok teendőit a hatékony interperszonális kommunikáció érdekében, melyek a következők:

- a pedagógusoknak jobban oda kell figyelnie, és törekednie kell a tanulók meta-kommunikatív megnyilvánulásainak megértésére,
- tudatosabban kell saját metakommunikációját szabályozni,
- törekednie kell a megfelelő kapcsolat kialakítására a tanulókkal, a kommunikáció segítségével,
- tudatosítani kell magában, hogy a pedagógiai szituációkban teljes személyiséggel vesz részt, így gyengéi is óhatatlanul felszínre kerülnek, melyek önfejlesztéssel, önmegismeréssel alakíthatók. (Budát idézi Balázs, 2000. 37-65. o.)

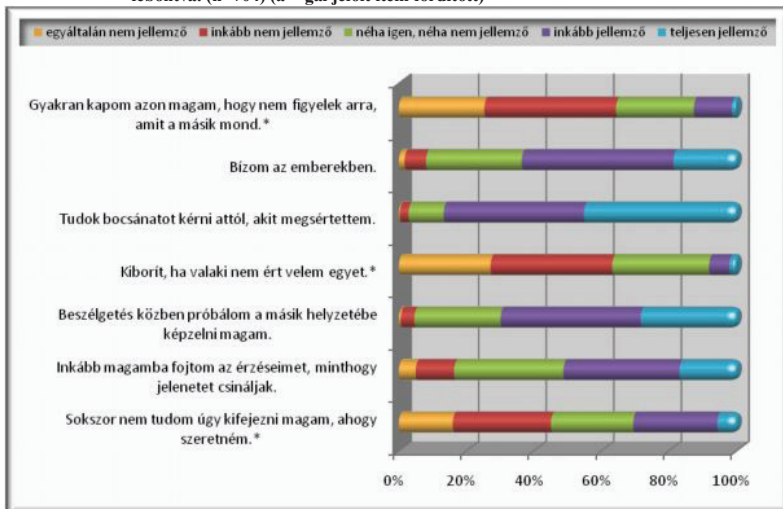
Vizsgálatunkban a tanárok interperszonális kommunikációjukról való vélekedését 7 item segítségével vizsgáltuk. Az állítások összeválogatásánál felhasználtuk Balázs Sándor (2000) könyvének feladat és gyakorlat gyűjteményét. A kérdések közt a verbális kommunikációra (*Sokszor nem tudom úgy kifejezni magam, ahogy szeretném*), az empátiára (*Beszélgetés közben próbálok a másik helyzetébe képzelni magam*), a viselkedés korrekciójának képességére (*Tudok bocsánatot kérni attól, akit megsértettem*), a nyitott kommunikációra (*Bízom az emberekben*), a másikra való odafigyelésre illetve annak hiányára (*Gyakran kapom azon magam, hogy nem figyelek arra, amit a másik mond*), az emocionálításra (*Kiborít, ha valaki nem ért velem egyet és Inkább magamba fojtom az érzéseimet, minthogy jelenetet csináljak*) vonatkozó állítások szerepeltek. (10. ábra)

A pedagógusok interperszonális kommunikációját vizsgáló itemek átlagpontoszámai 3,25 és 4,29 közöttiek. Nagy szórás mellett (1,161) a tanárok felének nincsenek kommunikációs nehézségei, 45%-ukra ez soha, vagy csak ritkán jellemző, míg minden negyedik tanárnál (24,4%) alkalmanként fordul elő, hogy nem tudja úgy kifejezni magát, ahogy szeretné. Meglepő viszont, hogy negyedüknél (24,9%) gyakori, míg 5,7%-nál állandósult problémáról van szó (*Sokszor nem tudom úgy kifejezni magam, ahogy szeretném*).

Hazai kutatások arról győznek meg bennünket, hogy az oktatási folyamatban még többségében a frontális munkaformát és az úgynevezett hagyományos módszereket (magyarázat, megbeszélés, előadás) alkalmazzák a tanárok, és azzal is tisztában vannak, mire kell ügyelniük a használatuk során (érthető, világos, logikus felépítésű, gyerekek szintjéhez igazodó legyen) (Falus, 2001). Úgy tűnik, a vizsgált tanárok közel harmadánál kommunikációs nehézségek akadályozzák a hatékony tanítást, mindez történik annak ellenére, hogy saját „korlátaikkal” elviekben tisztában vannak. Tágabb, nevelési értelemben még inkább fajsúlyos problémával állunk szemben, ugyanis ma már egyértelmű az alkalmazott nyelvi

kód és az iskolai sikeresség és eredményesség közti összefüggés.<sup>112</sup> A tanulóknak - főleg azon rétegnek, akik szociokulturális hátrányokkal küzdenek - a tananyag megértésén túl a tanár egyszerű (legalábbis annak szánt) közléseinek feldolgozása is gondot okozhat, mivel a tanárok harmada nem képes a kongruens kommunikációra. Tudományos vizsgálatok szerint a jelzések különböző értelmezéséből számos nevelési hiba, és nevelési ártalom is keletkezhet, sőt a felnőtt szándékától épp ellenkező hatás is kiválódhat (Buda, 1993).

10. ábra: Az interperszonális kommunikációs képesség százalékos megoszlása az egyes itemekre lebontva. (n=704) (a \*-gal jelölt item fordított)



Az „Inkább magamba fojtom az érzéseimet, mint hogy jelenetet csináljak” állítás magas szórása (1,056) alapján a pedagógusok viselkedése meglehetősen széles skálán ingadozik. Közel hasonló arányban vannak azok, akikre inkább jellemző (34,4%) az érzelmi visszafogottság, és azok, akik erre néha-néha képesek (32,4%), míg 16,3%-ra egyáltalán vagy inkább nem jellemző ez. Összességében a tanárok 51,3%-a erősen kontrollálja érzelmeit. Pedagógiai szempontból figyelemre méltó Gordon és Johnson irracionális hiedelmekkel kapcsolatos nézőpontja, melyről úgy vélik, célja a „jó tanár” mítoszának fenntartása. Mítosz, miszerint „a jó tanár mindig nyugodt, nem lehet kihozni a sodrából, sosem veszíti el a fejét, és sosem mutatja ki intenzív érzelmeit.” Véleményük szerint a tanár is érző lény,

<sup>112</sup> Lásd erről B. Bernstein: Class, Codes and Control (1971) című művét, vagy Bourdieu kulturális tőke elméletét.



akinek arra kell vigyáznia, hogy ne éljen vissza hatalmával, de a gyermekek csak akkor szerethetik emberi lényként tanáraikat, ha ismerik intenzív érzelmeit is (Sztó, 2007). Egyetértve a kutatók megállapításával, mindenképp hangsúlyoznunk kell ugyanakkor, hogy az érzelmek kifejezésének, szabályozásának, az érzelmekkel való megküzdésnek a megtanulása fontos része a gyermekek szocializációjának, melyben ily módon a pedagógusoknak is nagyobb szerepet kell vállalniuk annak ellenére, hogy az erős érzelmi kontroll hátterében bizonyára meghúzódik a mai magyar társadalom (médiumok) által gerjesztett vélt vagy valós odafigyelés az iskolai mindennapokra, főleg a „negatív szenzációkra”. Természetesen ez az odafigyelés mindenképp jogos, ha a tanárok szélsőséges érzelmi reakcióinak elszenvedőivé válnak a tanulók.

Mivel az interperszonális kommunikáció során a direkt és az indirekt közlések együttesen fordulnak elő, így azok mindig befolyásolják a közlő és a másik fél közötti viszonyt. Különösen igaz ez az indirekt jelzésekre, melyből meg lehet állapítani a felek érzelmi állapotát, vagy azt, hogy a személy hogyan érzi magát egy-egy szituációban. Ezeknek a jelzéseknek a felfogásában, illetve a feldolgozásában van jelentősége az empátiának. Ezért tartottuk szükségesnek annak megismerését, hogy interperszonális szituációban mennyire jellemző a pedagógusokra a mások helyzetébe való beleélés (*Beszélgetés közben próbálom a másik helyzetébe képzelni magam*). A 3,93 átlagpont alapján azt mondhatjuk, a megkérdezett tanároknak jó az empátiás rezonancia szintje. A tanárok több mint kétharmada (69,9%) szerint ez a képesség teljes mértékben, vagy inkább jellemző rájuk, negyed részüknél (25,5%) ez alkalomszerűen nyilvánul meg, mindössze 5% véli úgy, hogy nem képes mások helyzetébe beleélnie magát. Az empátiát vizsgáló kérdésekhez képest (lásd 5. táblázat) ez esetben magasabb értékkel találkozunk, ami azt feltételezi, a tanárok képesek arra, hogy beszélgetés közben ráhangolódjanak a másik mondanivalójára, ezt nevezte el Cooper (2004) alapempátiának, viszont a mélyebb empátiás képességek tekintetében már jobban megoszlik a vizsgált minta, és kevesebben is rendelkeznek ilyen képességekkel.

Az interperszonális kommunikációt egy másik aspektusból is vizsgáltuk, mégpedig, mennyire jellemző, hogy nem figyelnek a másik mondandójára a tanárok (*Gyakran kapom azon magam, hogy nem figyelek arra, amit a másik mond*). Tendenciájában a két kérdésre adott válaszok megoszlása hasonló,  $p < 0,009$  szinten szignifikáns kapcsolatot találtunk az empátiás képesség és a másokra való odafigyelés közt, tehát minél empatikusabb egy tanár, annál kevésbé fordul elő a gyenge meghallgatási képesség, de így is elgondolkodtató, hogy a tanárok közül minden tizedikre (12,6%) inkább, vagy teljes mértékben a másokra nem figyelés.

Az interperszonális kapcsolatok egyik lényegi eleme a másik elfogadása, egyéniségének tiszteletben tartása, mely nem képzelhető el bizalom nélkül. Pszichológiai értelemben a bizalom a másik félre vonatkozó pozitív elvárásokat és a kockázatvállalás szándékát magában foglaló pszichológiai állapot. Egy hazai kutatási beszámoló tanulságai közt szerepel, a magyar tanárok kiemelt feladatuknak tartják megteremteni az együttműködés és a bizalom légkörét az iskolákban. (Nagy M., 2008a). Kérdéseink közt ezért szerepeltettünk egy olyan állítást, mely az erről való vélekedésüket vizsgálja (*Bízom az emberekben*). A 4-es módusz szerint a legtöbbször inkább bízunk az emberekben, viszont a tanárok 8%-ra ez egyáltalán nem jellemző. Majdnem több mint negyede a tanároknak (28,4%) néha bízunk az emberekben, máskor pedig nem, és kétharmadnyian (63,6%) vannak azok, akik képesek a másik feltétel nélküli elfogadására. A kutatásunk nem vizsgálta, mi áll a tanárok bizalmának hátterében, de a túl erős bizalom kihasználhatóságához, az együttműködésre hatva homogenitáshoz, illetve szociális és kognitív kategorizációs torzításokhoz vezethet, míg a túl alacsony bizalmi szint is akadályává válhat a másikkal való hatékony együttműködésnek, melyre mindenképp oda kell figyelni az iskolai interperszonális kommunikációban (Sass, 2003).

A személyek közötti kapcsolatok velejárója, hogy konfliktusok alakulnak ki a felek között, melyek megoldásmódja éppúgy lehet romboló hatással a kapcsolatokra, mint kezdete a stabilizálódásának. Ebben játszik szerepet, képesek vagyunk-e bocsánatkérésre, mellyel helyreállítható az a bizalom, ami a további együttműködést szolgálja (*Tudok bocsánatot kérni attól, akit megsértettem*). A kutatásban résztvevő pedagógusok jelentős többsége (módusz: 5, szórás 0,776) azt állítja, tud bocsánatot kérni attól, akit megsértett. 3% körüli mindössze azok aránya, akik soha vagy csak ritkán kérnek bocsánatot a másiktól, és minden tizedik (10,4%) tanárnál ez szituációtól függ, a többségük (86,7%) pedig inkább, vagy mindig képes a bizalom helyreállítására a másik féllel. A bizalom és a megbocsátás képessége közti összefüggés azt mutatja ( $p < 0,0001$ ), azok a tanárok, akikre legjellemzőbb a másik iránti bizalom, leginkább képesek bocsánatot kérni a másiktól, érdekesség viszont, hogy ezt azok követik, akik bíznak ugyan az emberekben, de nem képesek a bocsánatkérésre. Azoknál a pedagógusoknál, akik személytől, szituációtól teszik függővé a bizalmukat, szintén személytől, szituációtól fog függeni, törekszenek-e kapcsolatok helyreállítására. Pedagógiai szempontból ez a két utóbbi beállítódás a tanárok részéről hozzájárulhat ahhoz, hogy lesznek olyan tanulói körök, akik számára nem adatik meg, illetve esetlegessé válhat a bizalmon alapuló interperszonális kapcsolat az iskolában.

Fontos mutatója a tanár-diák kapcsolatnak a pozitív színezetű interperszonális viszony is, melynek alapvető tartalmi eleme az érzelmi stabilitás. Kutatásunkban a tanárok közel kétharmada (63,1%) azt állítja magáról, képes indulatait kontroll alatt tartani akkor is, ha nem ért vele egyet valaki (*Kiborít, ha valaki nem ért velem egyet*). Azonban 8%-a a tanároknak nem tekinthető érzelmileg stabilnak, mivel ők sokszor vagy mindig impulzívak, és a tanárok közel harmadára (28,7%) is az jellemző, hogy situációtól függ, higgadtan reagálnak-e az ilyen helyzetekre. Érdekes adalékul szolgálhat egy 2002-2005 között folyó OTKA kutatás eredménye<sup>113</sup>, melyben fontosnak tartanák a pedagógusok kontrollfunkcióinak fejlesztését azért, hogy egyrészt megtanulják a feszült helyzetekben az indulati életük uralását, így csökkenteni lehetne az érzelmekközpontú megküzdések dominanciáját, mely hozzásegítené a tanárokat a helyzet uralásához.

Minden háttérváltozó esetében találtunk szignifikáns összefüggést valamely állítással kapcsolatban, de leginkább a nemi hovatartozás, a tanítási idő és a pályával való elégedettség gyakorol hatást az interperszonális kommunikációra. (6. táblázat)

**6. táblázat: Az interperszonális kommunikációs képesség itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (\*fordított item)**

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (p<0,05)								
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztálylétszám	pályával való elégedettség
Sokszor nem tudom úgy kifejezni magam, ahogy szeretném.*	3,25	1,161	0,018								0,002
Ínkább magamba fojtom az érzéseimet, minthogy jelenetet csináljak.	3,47	1,056	0,011	0,024							
Beszélgetés közben próbálom a másik helyzetébe képzelni magam.	3,93	0,864	0,0001	0,029	0,015	0,005		0,016		0,018	
Kiborít, ha valaki nem ért velem egyet.*	3,80	0,976		0,018							
Tudok bocsánatot kérni attól, akit megsérttem.	4,29	0,776	0,045		0,030						0,0001
Bízom az emberekben.	3,73	0,896		0,0001		0,011					0,001
Gyakran kapom azon magam, hogy nem figyelek arra, amit a másik mond.*	3,76	1,001									0,021
											0,0001

<sup>113</sup> A kutatás zárójelentése, melyet Gáspár Mihály vezetett megtalálható „A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében” címmel a [http://real.mtak.hu/237/1/37514\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf) oldalon.

A *nemek* eltérő kommunikációja számos kutatás tárgyát képezi. A nemek közti kommunikációs különbséget a szakirodalmak gender-különbségnek tekintik, melyek a szocializációs és kulturális eltéréseken alapulnak (Tannen, 2001). Ezek a sajátosságok akár a mindennapi társalgásban is megmutatkoznak, mert míg a nők az egyetértésre, a kapcsolat folytonosságára törekcsenek, addig a férfiak a szerep és a státusz fenntartására, az előbbi intuitív és emotív, az utóbbi érvelő és dialektikus (Aczél, 2007). Ezek után talán nem meglepő, hogy a nőkre inkább jellemző a performatív kompetencia. Vizsgálatunkban is közülük vannak többségben (56,1%), akik számára nem okoz gondot úgy kifejezniük magukat, ahogy szeretnék, míg férfiak közt az arány (41,6%). A férfiak majd harmadának (31,1%) viszont ez csak néha, vagy egyáltalán nem sikerül, de a nőknél sem alacsony az arány, mert 23,5%-uk küzd hasonló gondokkal. Mindezek tükrében célszerű számolnunk a férfiak és nők - akik egyben tanárok is - közti kommunikációs különbségekkel a tanár-diák közti személyes kapcsolatok alakulásakor, mivel az eltérő kommunikáció akár kommunikációs félreértéseket is eredményezhet.

A fenti okok szerepet játszhatnak abban is, hogy inkább a nők képesek az érzelmeik visszafogására 52,2%-uk erre mindig vagy legtöbbször képes, a férfiaknál 45% ez az arány, míg a férfi tanárok közel negyede (23,4%) nem igazán fogja vissza érzelmeit, és a nők 14,8%-a is hajlamos arra, hogy jelenetet csináljon egy-egy szituációban. Hasonlóképp az eddigiekhez a nők előnyben vannak férfi kollégáikkal szemben az empátiás képességük tekintetében is, ez esetben is a tanárnők háromnegyede (74,4%) véli úgy, magas szinten képes a másik helyzetébe való beleélésre, míg a férfiaknál ez az arány 50% körüli. A tudok bocsánatot kérni állításnál mindkét nem magasra értékeli ilyen irányú képességeit (4,16 és 4,32 átlagpont), bár gyenge összefüggés ( $p < 0,045$ ) mégis tapasztalható a nők javára, ők megbocsájtóbbak férfi társaiknál.

A *tanításban eltöltött idő* és az érzelmeik elfojtásának képessége leginkább a legrégebben pályán lévőkre jellemző, ennek a korosztálynak 60%-a teljes mértékben tudja kontrollálni érzelmeit, és náluk a legalacsonyabb azok aránya (12, 6%), akik nem képesek erre. Mindez összefüggésbe hozható az idősebb korosztály azon sajátosságával, hogy lényegesen „kimunkáltabbak” már karakterjellemzőik, magasabb konfliktustűrőssel, nagyobb toleranciával rendelkeznek (Gáspár M., é. n.).

A legfiatalabb korosztály fele (51,2%) szintén inkább elfojtja érzelmeit, míg a 12-23 éve tanító középgenerációnál ez az arány 44,2%, és közülük majd minden ötödik tanár (18,8%) egyáltalán nem képes az emocionális visszafogottságra. A korábban már hivatkozott OTKA kutatásban is megállapításra került, a 24-40 év körüli pedagógusgeneráció sé-

rülékenyebb a munkahelyi stressz-faktorok által, több a burn out szindrómával küzdők száma is, melyet egyfelől arra vezetnek vissza, hogy az idősebb generáció kiégés szempontjából már szelektálódott és jobban kimunkáltak az önirányultság karakterjellemzői is náluk, másfelől, hiányoznak az ezt csökkentő olyan szervezeti feltételek az iskolákból, mint például szervezeten belüli tréningek, vagy az önszorgító csoportok. Ezek után talán nem meglepő, hogy szintén a középgeneráció tagjai közt vannak a legtöbben azok, (40,9%) akik alkalmfüggően vagy rendszeresen elveszítik érzelmi kontrolljukat, ha nem értenek velük egyet, de közel ugyanilyen arányban (39,1%) reagálnak így a pályakezdők is hasonló szituációban. Legkevésbé - bár még mindig magas arányban - a 23 évnél régebben tanítóknál (33,7%) tapasztaltuk az önszabályozás hiányát. Az emberekben való bizalom és a másik helyzetébe való beleélés képessége az életkor előrehaladtával nő kutatásunk tapasztalatai szerint. Legnagyobb különbséget a bizalom megítélésében találunk a három korcsoport közt. A legidősebbek sokkal inkább bíznak társaikban (átlagpont 3,91), mint a legfiatalabbak (átlagpont 3,56). A legidősebb generáció háromnegyede (73,3%) jellemzőnek tartja magára, hogy tud másokban bízni, míg a 1-11 éve pályán lévők alig több mint fele (52,9%), és minden tizedik pályájának elején lévő tanár teljes mértékben bizalmatlan a másik irányában. Az empátiás képességben ekkora eltérést nem tapasztaltunk, a három korosztály átlagpontjai 4,04 és 3,82 közöttiek. A pályakezdők nehézségeire korábban már kitértünk, ez esetben is valószínűsíthető, hogy a bizalom hiánya összefüggésbe hozható a kezdés kritikus, problémákkal terhelt időszakával (Szivák, 1999).

A *pályával való elégedettség* és a kommunikációs nehézségek közti összefüggés erős szignifikancia szint mellett ( $p < 0,002$ ) azt jelzi, a pályájukkal egyáltalán nem elégedetteknek komoly kommunikációs problémáik vannak, mivel közel felüknek (46,8%) szinte mindig gondot jelent pontosan megfogalmazni gondolataikat, és csak negyedüknek (25,6%) nincsenek kifejezési gondjai. Ugyanakkor a probléma megfordítása is igaz lehet, a közlésképtelenség, a kommunikációs félreértés hozzájárulhat a pályával való elégedetlenségükhöz. Különösen figyelemre méltó ez akkor, mikor a pályaválasztásukkal nagyon elégedettek 70%-a és az elégedettek 48,6%-a számára nem jelent nehézséget gondolataik megfogalmazása. A bocsánatkérés gyakorisága ugyancsak a pályával való elégedettséggel egyenes arányban növekszik, az átlagpontok 3,89 és 4,65 közöttiek. Míg az egyáltalán nem elégedettek kétharmadának nem jelent nehézséget, közöttük vannak legtöbben (27,7%), akik alkalmától, személytől teszik függővé, hajlandók-e a kapcsolatok normalizálására. Feltételezhező, hogy azokkal tudják a pályájukkal elégedetlen tanárok kapcsolataikat normalizálni, akik elfogadják, támogatják őket „áldozati” szerepük

gyakorlásában. A többiekénél, így például a tanársággal elégedettekénél sőt még az inkább elégedetlenekénél is 85% fölötti a másíknak való megbocsájtás hajlandósága. Még jelentősebb eltéréseket találunk a bizalmat illetőleg, sokkal inkább bíznak az emberekben a pályájukkal elégedettek (átlagpont 4,13), mint akik nem találták meg számításukat a pályán (átlagpont 3,54). Ez utóbbi csoport 52,1%-ára inkább jellemző a bizalom, de megint közülük kerülnek ki legmagasabb arányban (39,1%) azok, akik csak néha-néha tudnak bizalommal tekinteni a másíkra. Azoknál, akik jól érzik magukat a pályán a másík elfogadásának mértéke 80%-os. Hasonlóképp a másíkra való odafigyelésben is sokkal hatékonyabbak azok, akik jól érzik magukat a pályájukon, mint akik nem. A pályájukkal elégedetlenek 21,3%-nál igen gyakori, hogy nem mutatnak érdeklődést a másík mondanivalója íránt, míg az elégedettek esetében ez csak 6,5%- uka jellemző.

A *pályán maradás* szándékára ( $p < 0,0001$ ) erősen kihat, hogy mennyire képes a tanár a másíkra figyelni, azok közt a legalacsonyabb az erre való képesség, akik a pályamódosítást fontolgatják. Közülük 17,8%-nál ez állandó problémát jelent, de minden negyedik tanárnál is csak eseti az odafigyelés. A másíkban való megbízás képességénél ismét megállapítható, azok bíznak legkevésbé (15,8%) a másíkban, akik el akarják hagyni a pályát, míg akik azzal elégedettek ez az arány 3,8%. Kutatásunk tapasztalata szerint a másíkra való nem figyelés, illetve a másík elfogadásának, az együttműködésnek a hiánya hozzájárul a pályaelhagyási szándék megfogalmazódásához.

Az interperszonális kommunikáció során a másók helyzetébe való beleélés képessége összefügg ( $p < 0,015$ ) a tanárok *választott szaktárgyával* is. Leginkább a tanítók (4,06 átlagpont), a humán tárgyakat oktatók (4,05 átlagpont), a napközi otthoni és a kollégiumi nevelők (4,00) empatikusak, míg a reál és a szakmai tárgyakat tanítók (3,79 és 3,66) alacsonyabbra értékelik ilyen jellegű képességeiket. Mindebből az is következik, hogy *intézménytípus* tekintetében leginkább az általános iskolák alsó tagozatán tanítók (4,05 átlagpont) törekszenek jobban az azonosuláson alapuló kommunikációra, majd a szakközépiskolai és felsős nevelők (3,97 és 3,94 átlagpont), és meglepő módon a gimnáziumi tanárok zárják a sort (3,6 átlagpont). A gimnáziumban tanítóknál kiemelkedően magas azoknak az aránya (13,9%), akik nem is tesznek kísérletet erre, holott minden más intézménytípusban 5% alatt vannak az egyáltalán nem empatikus tanárszemélyiségek. A szándék a megbocsájtásra ugyancsak a napközi otthoni és kollégiumi nevelőknél a legjellemzőbb (4,55 átlagpont), de a többi szak esetében is magas 4,31-4,36 közötti átlagpontokkal találkozhatunk, melytől kissé elmaradnak most is a reáltárgyak oktatói (4,13 átlagpont). A másík emberrel szembeni bizalmatlanságnak is vannak intézményi vonatkozásai ( $p < 0,011$ ). Ez esetben is

az alsó tagozaton tanítók képesek leginkább megbízni a másokban (3,84 átlagpont), őket a szakközépiskolai és felső tagozatos tanárok követik (3,77 és 3,74 átlagpont), míg a sort a szakiskolai (3,47 átlagpont) és gimnáziumi nevelők (3,45 átlagpont) zárják. Ez utóbbi intézményekben 15% alatti a másikat feltétel nélkül elfogadók aránya, míg a többi intézményben 17-23% közti az arány, viszont 31-38% közt vannak azok, akiknél ez kontextusfüggő. A tanár-diák kapcsolatban kiemelkedő szerepe van a bizalom fenntartásának, hisz hozzájárul a kollektív „jó közérzet” kialakulásához. Kutatásunk azt mutatja, főképp a középiskolákban vannak e téren gondok. A bizalmatlanság hátterében ugyanúgy meghúzódhat a pedagógusok kapcsolati bizonytalansága mint a kedvezőtlen tapasztalatok, aminek eldöntésére kutatásunk nem vállalkozott. Ugyanakkor megjegyzendő, aki bizalmatlanságot kommunikál, az bizalmatlanságot vált ki.

A másik helyzetébe való beleélés képessége ( $p < 0,016$ ) még összefüggésbe hozható a *település jellegével*, a megyeszékhelyen tanítók empátikusabbnak vélik magukat (4,03 átlagpont), mint akár a kisvárosi (3,85 átlagpont), akár a vidéken tanító kollégáik (3,85 átlagpont). Ugyanígy a 26-30 fős *osztálylétszámmal* ( $p < 0,018$ ) dolgozó tanároknak sikerül jobban beleélniük magukat mások helyzetébe, míg legkevésbé a 31-35 fős osztálylétszámmal dolgozók esetében sikerül. A demográfiai adatok tükrében (lásd 5. ábra) a 26-30 fős osztályok többségében általános iskolai (62,9%), kisebb részben szakközépiskolai osztályok (19,7%), míg a 31 fő felettiek többnyire gimnáziumi és szakközépiskolai osztályok, mely megerősíti kutatásunk azon megállapítását, hogy a középfokon tanítók esetében alacsonyabb az empátiára való hajlam.

*Összegzésként* a tanárok interperszonális kommunikációjáról megállapítható, a tanárok közel harmadának vannak kommunikációs gondjai, mely megnehezíti egyes tanulói csoportok számára a kommunikációs jelzések dekódolását, ami így tanulmányi és nevelési problémákhoz egyaránt vezethet. A tanárok felére az erős érzelmi visszafogottság jellemző úgy, hogy harmadukat ugyanakkor erősen megviseli, ha valaki nem ért vele egyet. Ez a viselkedés hozzájárul a „jó tanár” mítosz megőrzéséhez, viszont nem segíti nevelő példamutatásával a diákot abban, hogy megtanulja saját érzelmeinek kontrollálását. Empátiás képességüket magasra értékeli a tanárok, de minden tizedik tanár elismeri, nem képes odafigyelni a másokra. A másik iránti bizalom és bizalom helyreállításának képessége (megbocsátás) is tanárok nagy többségét jellemzi, de 13%-uknál a bizalom és a megbocsátás is személyfüggő, ami azt eredményezi, vannak olyan tanulói csoportok, akiknek nincs esélye a tanár-diák kölcsönös bizalmán alapuló kapcsolatra az iskolában. A performatív kommunikációban, empátiában és az érzelmek kontrollálásában

eredményesebbek a nők. Az érzelmek elfojtása és a nem megfelelő kontroll miatt legsérülékenyebb a középgeneráció, míg a másik iránti bizalom főképp a legrégebben pályán lévőkre jellemző. A pályájukkal elégedettek hatékonyabbnak érzik magukat a verbális kommunikációban, nyitottabbak, empatikusabbak is, mint az elégedetlenek.

#### 4.4.5. Motiváció

Az egyén viselkedése kapcsán gyakran felvetődő kérdés, mi készíteti az embert egy cselekvés elkezdésére, fenntartására vagy befejezésére. Mindennek háttérében leginkább a motivációt szokta megnevezni a szakirodalom. A motiváció éppúgy szerepet játszik a mindennapi élet legegyszerűbb döntéseiben, mint olyan nagy horderejű kérdésekben is, mint a pálya- vagy a munkahelyválasztás. Az sem véletlen, hogy szinte minden ember életében felvetődik az a kérdés, jól választott-e pályát, különösen így van ez akkor, ha kétségei vannak, ha elégedetlen, vagy kudarcral terhelt a munkája. A pedagógusok esetében kutatások támasztják alá azt a tényt, hogy a pályaelhagyás háttérében a sorozatos kudarcok, a rossz intézményi légkör és alacsony társadalmi megbecsültség játszik elsősorban szerepet. A pedagógus segítő szerepe kapcsán Schödl Livia (é. n.) arra hívja fel a figyelmet, bár a hivatásbeli szerepekhez hozzátartozik a segítség, de figyelni kell a személyes motivációkra, mert a gyerekek szeretete, a fontosság érzete, hogy tekintélye és hatása van a tanárnak, nem nyomhatja el a gyermekek érdekeit (*Kósáné és Horányi*, 2006).

A motiváció (movere), a cselekvésre készítető belső erő, mely addig marad fenn, míg a motívumok nem nyernek kielégülést. Megkülönböztetünk alapvető, valamint magasabb rendű, humánspecifikus motívumokat, az előbbieket az ön- és a fajfenntartáshoz szükségessé, az utóbbiak pedig az önkitaljesedéshez. A humánspecifikus cselekedetek motívumai is többfélék, az extrinzik motiváció kívülről irányított, melynek célja valamilyen nyereség elérése, azaz eszközjellegű, az intrinzik motiváció során maga a cselekvés, a benne rejlő öröm a cél, így a tevékenység maga a jutalom. A két motiváció típus ötvöződik a cselekvések háttérében (*N. Kollár és Szabó*, 2004).

Arra, mi motiválja az emberi viselkedést különböző elméletek alakultak, az egyik csoportot a tartalomelméletek képezik, melyek a szükségletek egyes szintjeit adják meg (például Maslow szükségletpiramisa, McClelland motivációs elmélete), míg a folyamatelméletek azokra a külső - belső folyamatokra helyezik a hangsúlyt, melyek megmagyarázzák az emberi viselkedést (Bandura szociális tanulás elmélete).

A kíváncsiság a magasabb rendű motívumok tekintetében is meghatározó, melyek olyan intrinzik késztetések alapját képezik, mint a kompetencia- és a teljesítménymotivá-



ció. A kompetenciamotiváció a környezettel való hatékony bánásmód intrinzik szükséglete, melyben a tanulásnak van szerepe, és ez a belső késztetés tartja fenn a tanulási folyamatot. Ugyanakkor az embernél nem csak a tanulás fenntartása jelenik meg mint szükséglet, hanem az új tudás, új kompetenciák megszerzésének igénye is mindenféle jutalom nélkül, melyet elsajátítási motivációnak nevez a szakirodalom. Az érdeklődés az intrinzik motiváció speciálisan tárgyhoz kötött esete, mely kapcsolódhat egy szituációhoz vagy személyhez. Mivel a teljesítményünkön keresztül értékel bennünket a környezetünk és mi magunk is, ezért a jó teljesítményre való törekvés minden ember sajátja. A teljesítmény motivációnak három alapvető komponense van: az igényszint, a kudarc és a sikerélmény, valamint a siker elérésére és a kudarc kerülésére irányuló motiváció (Atkinson, 1993). Az igényszintben az önmagunkkal szembeni elvárások fogalmazódnak meg, melyet szociális hatások is befolyásolnak. Ha realizálódnak, akkor sikerként éljük meg a tevékenységet, ellenkező esetben pedig kudarcként. A sikerkereső embert a siker elérése motiválja, ezért képességeihez mérten reális célokat tűz ki maga elé, és célja, hogy kipróbálja magát egy tevékenységben. A kudarckerülő ember viszont el akarja kerülni mindenáron a kudarcot. Ezért vagy túl könnyű, vagy túl nehéz feladatot választ, ez utóbbit azért, mert a hozzá hasonlók sem képesek a túl nehéz feladat megoldására, így nem éli meg kudarcként ő sem a szituációt. A sikerorientáció vagy a kudarckerülés, mint stabil személyiség jellemző a nevelés, a tapasztalatok és a kultúra által is meghatározott (Krasz, 2006).

A munkával való elégedettség az egyén és a szervezetek számára is fontos, ugyanis a munkájukkal elégedettek jó hírnevét keltik a munkahelynek, kevesebb a konfliktus és kevesebbet is hiányoznak. Másfelől mivel az ember életének jelentős részét munkával tölti, megilletik őt olyan körülmények, ahol szívesen dolgozik. Az elégedettséghez szorosan kapcsolódik a munkateljesítmény, mely a képességek és motiváció együttes hatására jön létre. Mivel a kutatások rámutattak arra, hogy a teljesítmény és elégedettség összefüggése egyénenként változik, így kezdték el vizsgálni azokat a belső tényezőket (szükségletek, értékek, elvárások, egyéni tapasztalatok), melyek hozzájárulnak az elégedettséghez. Végül megállapításra került, a teljesítmény és elégedettség közt akkor van összefüggés, ha a magasabb teljesítmény az egyén szükségleteinek kielégülését, céljainak megvalósulását szolgálja. Így került a munkamotiváció egyre inkább a munkahelyi elégedettséget vizsgáló elméletek középpontjába.

Az egyéni különbségek és a munka motiváció egyik legkorábbi elmélete McClelland-hez (1961) köthető, aki elsősorban a tanult elemekre helyezi a hangsúlyt, mely

alapján szervezeti környezetben magyarázhatóvá válik a motiváció. Három alapszükségletet különböztet meg, mely által az ember jellemezhetővé válik:

- teljesítménymotiváció: újabb-és újabb célokat tűz ki, melynek elérése a motiváló és nem a jutalom, erős teljesítményszükséglet jellemzi, olyan feladatokat választ, ahol a siker és kudarc esélye 50-50%; fontosnak tartja az olyan feladatokat, ahol személyes felelősséggel tartozhat,
- hatalmi motiváció: az motiválja, hogy hatalmat gyakorolhasson mások felett, elégedettség tölti el, ha befolyásolhat másokat, szereti a konfrontáló helyzeteket, hajlamos az agresszióra; fontos számára a hírnév, a státusz és a presztízs; ezek az emberek gyakran segítenek másokon, anélkül, hogy arra kérnék őket, kérdés nélkül is elmondják a véleményüket, javaslatokat tesznek,
- kapcsolatmotiváció: a társulási vagy affiliációs motívum magas szintjével jellemezhetőek arra töreksenek, hogy elfogadják és szeressék őket, és hogy társas kapcsolatokat hozzanak létre és tartsanak fenn; sokat foglalkoznak elrontott kapcsolatok helyreállításával, mások vigasztalásával, gyakran vesznek részt társas tevékenységben; inkább másokkal szeretnek lenni, mint egyedül. A segítő foglalkozású emberekre (tanár, ápoló, tanácsadó) jellemző az erős társulási igény.

A fenti motívumok az embereket különböző mértékben jellemzik, mivel eltérő viselkedést eredményeznek, befolyásolják, áthatják tevékenységeink, döntéseink nagy részét. Az elmélet azt erősíti meg, az egyes társadalmi csoportok közt motivációs különbségek húzódnak meg, a tanult jelleg pedig azt mutatja, hogy ezen motívumok fejleszthetők, épp ezért került a teljesítménymotiváció illetve annak fejlesztésének módja az érdeklődések középpontjába (Krasz, 2006).

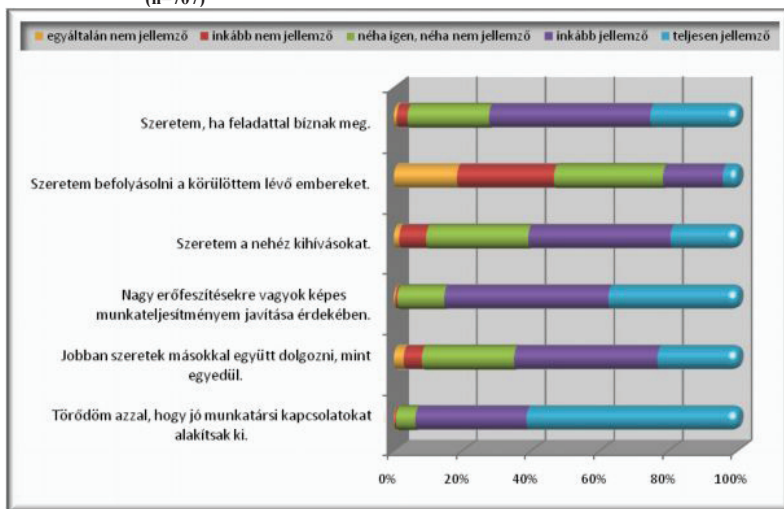
Kutatásunkban a McClelland-i elmélethez igazodóan 6 állítással vizsgáltuk a pedagógusok munkamotivációját<sup>114</sup>, melyek a teljesítmény, a kapcsolattartás és a hatalom motivációra vonatkoztak. (11. ábra)

A teljes mintában a *munkamotiváció* átlagpontjai 4,51-2,59 között mozognak. A tanároknál a legmagasabb értékek a kapcsolati, míg a legalacsonyabb értékek a hatalmi motivációhoz kötődnek. A megkérdezett pedagógusok munkamotivációjának legfontosabb eleme a jó munkatársi kapcsolat fenntartása (*Törődöm azzal, hogy jó munkatársi*

<sup>114</sup> A kérdésekhez felhasználtuk: R. Steers és D. Braunstein (1976): A behaviorally Based Measure of Manifest Needs in Work Setting. In: Journal of Vocational Behavior. October 254. és R. N. Lussier (1990): Human Relation in Organisations: A Skill Building Approach (Homewood, IL: Richard D. Irwin, 120. (forrás: <http://www.feek.pt.e.hu/feek/feek/index.php?ulink=2404>)

*kapcsolatokat alakítsak ki*). A módusz értéke 5, azaz a tanárok többsége teljes mértékben figyel erre állításuk szerint (szórás 0,740, átlagpontszám 4,51). Alig vannak olyanok, akik nem törődnek ezzel (0,5%), és azok is kevesen vannak, akik társuktól teszik függővé a jó munkatársi viszonyt (5,7%). Egy 1998-ban publikált országos reprezentatív tanárkutatás hasonló megállapításra jutott, a tanárok többsége a tantestületével, de leginkább a kollégák szakmai segítőkészségével volt megelégedve (Nagy, 1998). Egy másik tanulmány is azt erősíti meg, a pedagógus pályán dolgozók esetében a kiégés mértékét csökkenti a szignifikáns személyekkel kialakított jó munkahelyi kapcsolat, és a kapcsolatok során átélt elégedettség, mint leghatékonyabb védőfaktor jelenik meg a kiégéssel szemben, ami miatt fontosnak tartják és törekszenek is a tanárok a jó kapcsolat kiépítésére. Ugyanakkor felhívják a figyelmet, a pályán a kapcsolatok működtetése sok esetben problémás és nehézkes (Gáspár M., é.n.).

11. ábra: A pedagógusok motivációja százalékos megoszlásban, egyes itemekre lebontva. (n=707)



A másik társulási motivációt mérő állítás vizsgálatunkban már jobban megosztja a tanárokat (szórás: 1,025), és alacsonyabb az átlagpontszám is (3,74) (*Jobban szeretek másokkal együtt dolgozni, mint egyedül.*). A kapcsolati motivációjú emberek sajátossága, inkább kedvelik a társas tevékenységeket, és jobban szeretnek másokkal együtt lenni, mint egyedül, mely a munkatevékenységükre is kiterjed. A teljes mintában a pedagógusok közel kétharmada tartozik ebbe a csoportba (64,9%), míg a többieknél (26,6%) inkább szituációja

válogatja, hogy egyedül vagy közösen oldanak-e meg szívesebben egy munkafeladatot. Összesen 7%-a a pedagógusoknak viszont inkább egyedül szeret dolgozni. Ugyanakkor akik jobban szeretnek másokkal együtt dolgozni, sokkal inkább tördnek a jó munkatársi kapcsolat kialakítására, mint a többiek ( $p < 0,0001$ ), melynek pedagógiai tanulsága az lehet, hogy közel harmada a megkérdezett nevelőknek deklaráció szinten kinyilvánítja a jó munkatársi kapcsolat fenntartásának szükségességét, de ennek megvalósítására nem minden esetben helyeznek hangsúlyt.

Második legfontosabb motívum a pedagógusoknál az erős teljesítményszükséglet (szórás 0,791, átlagpontszám 4,19). Képesnek tartják magukat ugyanis nagy erőfeszítések meghozatalára munkateljesítményük javítása érdekében, mely a tanárok 84,8%-ára inkább jellemző, vagy teljesen jellemző (*Nagy erőfeszítésekre vagyok képes munkateljesítményen javítása érdekében*). A tanárok több mint tizede hol alacsony, hol magas késztetéssel rendelkezik (13,6%), és mindössze 1%-uk egyáltalán nem képes, vagy nem akar javítani munkateljesítményén. A fenti adatok értelmezésénél elgondolkodtató Krasz Katalin (2006) megállapítása, aki arra hívja fel a figyelmet, a magas teljesítménymotiváció gazdasági életben betöltött szerepe ismert, ugyanis egy teljesítménymotivált vezető önbizalommal rendelkezik, bízik saját képességeiben, mérsékelt célokat tűz ki, mely „kalkulált kockázatot” jelent. Más munkakörök esetében viszont, mint amilyen a tanári munka, nem biztos, hogy a magas teljesítménymotivációjú ember a legideálisabb. Ennek egyik oka, hogy itt nem biztosítható az egyértelmű visszajelzés a munkateljesítményről, mivel a tanulók, vagy az igazgatók elégedettségének hátterében inkább szubjektív, gyakran esetleges tényezők is szerepet játszanak. Másfelől pedig, ha egy szervezetben sok magas teljesítménymotivációjú ember dolgozik, akkor ez forrása lehet az egészségtelen versenyszellemnek, mely negatívan befolyásolhatja a teljesítményt. A két tendencia egyértelmű, a teljesítményorientált-ság lehet a siker kulcsa, hisz folyamatosan jobb és jobb teljesítményre, újabb - és újabb kihívások keresésére sarkallja a pedagógust, de az állandó teljesítménykényszer, versengés a tanulóért, az eredményekért, az elismerésért, esetleg a munkahely megtartásáért kedvezőtlenül hathat az iskola légkörére éppúgy, mint a pedagógus és nem utolsó sorban a tanuló lelki egészségére. Számos kutatás igazolja, az iskolai (tanári) követelményeknek való megfelelés teljesítményt vár el a tanulóktól, de mára egyre nő azon tanulók száma, akik a szüleik és tanáraik által támasztott tanulmányi követelményeket túlzónak érzik. Ezen iskolások gyakran panaszkodnak fejfájásra, ingerlékenységre, de önértékelési problémák is kapcsolódnak a teljesítménykényszerhez (Melegh, 2006).

A harmadik legmagasabb átlagpontot (3,9) a „*Szeretem, ha feladattal bíznak meg*” állítás kapta. A tanárok közel háromnegyedére érvényes (71,7%), hogy szívesen vállal el különböző feladatokat, közel negyedrészüket (23,5%) viszont a feladat jellegétől teszi azt függővé. Ez esetben is alacsony (3,5%) azok aránya, akik egyáltalán nem szeretnek szíveséget tenni másoknak. A feladatvállalás a hatalmi motivációjú emberek számára jó lehetőséget teremt arra, hogy irányíthassanak másokat, és az irányító szerep ellátása is presztízsértékkel bír. A pedagógusok magas pontszámainak hátterében viszont ez esetben más ok húzódik meg. Azok a tanárok, akik szívesebben veszik, ha feladattal bízzák meg őket, jobban szeretik a kihívásokat ( $p < 0,0001$ ), és inkább hajlandók erőfeszítéseket tenni munkateljesítményük javítása érdekében ( $p < 0,0001$ ), vagyis a feladatvállalási hajlandóság elsősorban a teljesítmény elérését és nem a hatalom gyakorlását szolgálja. Ezt erősíti az a tény is, hogy a „*Szeretem befolyásolni a körülöttem lévő embereket*” állítás átlagpontszáma viszont a legalacsonyabb az összes közül (2,59), és jóval inkább megoszlik a pedagógusok álláspontja ezzel kapcsolatban (szórás: 1,118). A megkérdezettek fele (46,2%) egyáltalán nem törekszik a hatásgyakorlásra, míg harmaduk (31,5%) esettől illetve személytől teszi függővé azt. Viszonylag magas azok aránya is (21,5%), akik inkább hajlanak arra, hogy másokat irányítsanak.

Az emberek közötti minden interakció tartalmaz bizonyos mértékű társas befolyásolást, így minden vélemény, amit kifejtünk, minden kérdés, mindenféle viselkedés a másikkal szemben befolyásolni fogja az illetőt. A befolyásolás éppúgy irányulhat egyénre, mint csoportra (Forgas, 1989). A szociális befolyásolást Kelman (1973) úgy értelmezi, mint az egyént és értelmi világát érő hatásokat a társakkal való személyes érintkezésben. Ilyen értelemben a pedagógus is befolyásol, hisz szándékoltan, bizonyos célok elérése érdekében gyakorol hatást növendékeire, mint az ismeretbővítés, a képességfejlesztés, mely végső soron a konstruktív életvezetés megalapozását szolgálja. A hatásgyakorlás azonban nem egyirányú, hisz a kollégák épp úgy hatnak egymásra, mint a tanulók nevelőikre. Ebben az összefüggésben is célszerű végiggondolni a tanárok válaszait. Pedagógiai szempontból tehát a hatásgyakorlásról való lemondás együtt járhat akár személyiségformálással való lemondással is, mely végső soron megkérdőjelezi az iskola és a tanár pedagógia hatékonyságát. A pedagógiai hatásgyakorlás viszont csak akkor tekinthető eredményesnek, ha a nevelő nem direkt módon befolyásolja, formálja az egyén tudatvilágát, hanem elsősorban ösztönzi, segíti az önfejlődés kibontakozását (Gáspár L., é. n.), illetve ha mentes az indoktrinációtól, az etikailag helytelen, a gyermekek jogait sértő pedagógiai hatásgyakorlástól.

A háttérváltozók közül a nem, a tanítási idő, az intézmény típusa, a pályával való elégedettség, a pályán maradás gyakorol hatást a munkamotivációra. (7. táblázat)

*Nemi összehasonlításban* a nők fontosabbnak tartják a jó munkatársi kapcsolatot, mint férfi kollégáik ( $p<0,004$ ), és sokkal inkább jellemző rájuk a teljesítménymotiváltság is, mivel úgy gondolják, nagy erőfeszítésre is képesek munkateljesítményük javítása érdekében ( $p<0,003$ ). Szintén a nők azok, akik szívesebben veszik, ha feladattal bízzák meg őket ( $p<0,0001$ ), viszont a férfiak között magasabb arányban találhatók olyanok, akik előszeretettel gyakorolnak hatalmat másokon ( $p<0,0001$ ). A fenti adatok összecsengenek más motivációs kutatásokkal, így például egy 2004-es karriermotivációs kutatás megállapította, hogy míg a férfiak a hatalmat, az előmenetelt és pénzt, addig a nők az emberi kapcsolatokat és a jó teljesítményt favorizálják munkájuk során (Hewston, 2007).

7. táblázat: A motiváció itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei ( $p<0,05$ )								
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztálylétszám	pályával való elégedettség
Törődöm azzal, hogy jó munkatársi kapcsolatokat alakítsak ki.	4,51	0,74	0,004								0,005
Jobban szeretek másokkal együtt dolgozni, mint egyedül.	3,74	1,025									
Nagy erőfeszítésekre vagyok képes munkateljesítményem javítása érdekében.	4,19	0,791	0,003	0,018		0,018					0,0001 0,001
Szeretem a nehéz kihívásokat	3,67	0,962									
Szeretem befolyásolni a körülöttem lévő embereket.	2,59	1,118	0,0001	0,001							
Szeretem, ha feladattal bíznak meg	3,90	0,902	0,0001			0,005					0,0001

A *tanításban eltöltött idő* a tanárok teljesítmény és hatalmi motivációjára hat legjellemzőbben, ugyanis a legrégebben pályán lévők azok, akik leginkább képesek erőfeszítésre a munkateljesítményük javítása érdekében ( $p<0,018$ ), majd őket a pályájuk elején lévők követik, a sort ez esetben is a középgeneráció zárja. A pályakezdők esetében a „kezdési sokk” velejárója lehet a nyomasztóan erős felelősségtudat (Szivák, 1999), melyhez erős teljesítménykényszer is kapcsolódhat. Ugyanezt támasztják alá Huberman (1991) tapasztalatai is, aki szerint a tanárok közel fele jellemezte úgy pályakezdését, mint a túlzott követelmények és félelmek szakaszát. Bár igen eltérő értelmezések láttak napvilágot az idősebb

tanárok szakmai életpályájának eredményeiről<sup>115</sup>, mégis ennek az életkornak sajátosságai közé tartozik a konzervatív, a hagyományos oktatás (nevelés) preferálása, mely szintén összefüggésbe hozható a teljesítmény-centrikussággal (van Buer és Venter, 1996). Míg mások befolyásolása főképp a középgenerációra jellemző, addig legkevésbé a fiatal korosztály alig próbálkozik vele. A szakirodalmak tanulsága szerint a tanárság kezdeti szakaszában a felvállalt demokratikus attitűdöt gyakran cserélik le a nevelők az autoritás irányába mutató eszközökkel (Szivák, 1999), mely akár indokál is szolgálhat, hogy főképp a középgeneráció kellékárában játszik jelentősebb szerepet az erős befolyásolási szándék.

Az *intézménytípus* szintén a teljesítmény szempontjából válik meghatározóvá. Ugyanis az általános iskolai nevelők azok, akik közül többen hajlandók nagyobb erőfeszítésre a jó teljesítmény érdekében, az alsós és felsős nevelők közt lényegi eltérés nem tapasztalható, mindkét csoportban 85% fölötti az arány. E téren alig maradnak el a szakközépiskolában tanítók, míg minden ötödik nevelő, aki szakiskolában vagy gimnáziumban tanít néha hajlandó, máskor pedig nem a jobb munkateljesítményre. A tanítók, az általános iskolai, valamint a szakközépiskolai tanárok veszik szívesebben azt is, ha feladattal bízzák meg őket, az itt tanító tanárok háromnegyede készségesebb, mint a gimnáziumi és szakközépiskolai kollégáik. Ez utóbbi intézményekben a tanárok harmadánál (32,6% és 34,8%) ez alkalomtól függő. A fentiek alapján a teljesítménykényszer főképp az általános iskolákban érhető nyomon, vélhetően ebben a gyermeklétszám csökkenésének, a pálya presztízsének egyaránt szerepe lehet. Középiskolában az eddigi tapasztalatokat alátámasztva ismét a gimnáziumi és a szakiskolai tanárok esetében tapasztalható az átlagtól nagyobb eltérés. Mindkét intézménytípusban összességében jelentős része a pedagógusoknak (közel 40%) egyáltalán nem, vagy csak alkalmanként vállal plusz feladatokat. Korábbi megállapításunkhoz kapcsolódva, mely szerint a tevékenységvállalás ez esetben nem a hatalmi, hanem a teljesítménymotivációhoz köthető, így úgy véljük, a gimnáziumi és szakiskola tanárok nem igazán érdekeltek a jó teljesítményben. Milyen okok húzódnak meg ennek hátterében nem egyértelmű, de feltételezhető, hogy a tanulók eltérő szociokulturális sajátosságai miatt (ez esetben épp a két szélső póluson lévők alkotják ezen intézmények tanulóinak többségét) az esetleges sikereknek vagy sikertelenségeknek nincs olyan hatása, ami magasabb teljesítményre sarkallná az itt tanító pedagógusokat.

---

<sup>115</sup> van Buer, J. és Venter György (1996) számos értelmezését mutatják be a tanárok szakmai pályafutás modeljének, melyben ezt a szakaszt a megújulással éppúgy jellemezhetőnek vélik, mint a visszavonulással, vagyis nagyon egyéni lehet a pálya lezárása, bár megállapításuk szerint az előregedési folyamattal együtt növekvő szerepdiffúzió is várható. 60-88 o.

A *pályával való elégedettség* mind a kapcsolati, mind a teljesítménymotivációval összefüggésbe hozható. Úgy találtuk, minél fontosabb a tanároknak a jó munkatársi kapcsolat kialakítása, annál jellemzőbb a pályával való elégedettség ( $p < 0,005$ ). Míg az elégedettek 76,6%-a figyel a másokra, addig az elégedetleneknél csak 44,7% törekszik erre. Hasonlóképp a munkateljesítmény javítására tett erőfeszítés is főképp a pályával elégedettek erénye ( $p < 0,0001$ ), szinte egyöntetűen úgy vélik (93,6%), képesek erő kifejtésre a jobb teljesítmény érdekében, míg az elégedetleneknek csak 70%-ára igaz ez, harmaduk pedig a feladat jellegétől teszi függővé. A *pályán maradás szándéka* is összefügg a munkateljesítménnyel. Meglepő lehet a biztosan maradók és a pályán nem maradók nagyon hasonló válasza, mivelhogy mindkét csoport közel egyformán képesnek véli magát az erőfeszítésre. A pályán nem maradók ugyanúgy bíznak saját képességeikben mint társaik, de úgy vélik, ezek kibontakozásában a környezetük, a helyzet akadályozza őket. A pályaelhagyást fontolgatóknál találjuk a legalacsonyabb munkamotivációt ( $p < 0,001$ ). Valószínűsíthető tehát, a pályaelhagyási szándék háttérében nem elsősorban a munkamotiváció hiánya játszik szerepet, amit megerősít az a tény is, hogy a feladatvállalás szempontjából is ugyanilyen sorrenddel találkozhatunk ( $p < 0,0001$ ), vagyis ugyanolyan szívesen végeznek feladatot azok, akik maradni akarnak a pályán, mint akik nem, és ez esetben is a módosításon gondolkodóknál a legalacsonyabb a lelkesedés. Ha egyetértünk azzal, hogy az alacsony szakmai elégedettség háttérében többnyire a társadalmi presztízis hiánya, a szubjektíven értelmezett csekély jövedelem és a túlzott terhelés (szakmai és pszichés) áll (van Buer és Venter, 1996), akkor úgy tűnik, a befektetett energia és elismerése közötti különbség okozza, hogy alulmotiváltakká válnak bizonyos tanári rétegek.

*Összefoglalva*, a kutatásba bevont tanárok munkájukban legfontosabbnak a kapcsolati motivációt tartják, amely szakma-specifikusnak tekinthető, ugyanakkor tanárok harmada a nem fektet kellő hangsúlyt annak ápolására. Egy, a magyar közoktatási intézmények autonómiáját 2000–2002 közötti időszakban vizsgáló tanulmány a motivációs légkör kapcsán arra a következtetésre jutott, a pedagógusok számára legfontosabb motiváló tényező a teljesítménymotiváció, fontos a teljesítmény, és az intézményekre is jellemző a teljesítményorientáltság (Baráth és Cseh, 2007). Hasonló megállapítást tudunk megfogalmazni a mintára vonatkozóan, mivel nagytöbbsége a tanároknak erősen teljesítménycentrikus, különösen igaz ez az általános iskolákban tanító nőkre, míg a gimnáziumban és szakiskolákban tanítókra kevésbé jellemző. A teljesítményük el nem ismerése viszont a pálya elhagyására ösztönzi a tanárokat. A hatalmi motiváció nem igazán jellemző a tanárok munkájában, de elgondolkodtató, hogy közel kétharmaduk mindig vagy alkalmanként lemond az irányítás-



ról, mely leginkább a kezdőkre és a legidősebb korosztályra igaz, holott a nevelésnek, mint emberformálásnak velejárója a befolyásolás.

#### 4. 4. 6. Asszertivitás

A szociálisan kompetens viselkedés alapfeltétele, hogy rendelkezünk olyan képességekkel, melyekkel egyfelől meg tudjuk védeni önmagunkat (önérvényesítés), másfelől képesek vagyunk a szociális alkalmazkodásra is egyidejűleg. Ennek hiányában sokszor kerülünk konfliktushelyzetbe, melynek megoldatlansága kedvezőtlenül hat énképünkre, veszélyeztetni lelki egészségünket és társas kapcsolatainkat is előnytelenül befolyásolja.

Az asszertivitás kifejezés az utóbbi évtizedben kezdett meghonosodni, mára erősítése főképp a szervezetfejlesztő tréningek során kap nagy hangsúlyt, mert segítségével kívánják a dolgozókat „felvértezni” a vállalati érdekek szolgálatára, és az azzal össze nem egyeztethető álláspontok elutasítására. Latin eredetű jelentése: jogot formálni valamire, kijelenteni, megerősíteni, a pedagógiai szaknyelvben leginkább az önérvényesítés, önfogadás, öntudatosság kifejezések használatosak. Az asszertivitás olyan attitűd, amely önmagunk és mások elfogadását, a reális önértékelést, mások és önmagunk tiszteletét jelenti. Az asszertív attitűd tanulható, a kora gyermekkori hatásoknak döntő szerepe van ebben, ugyanis a környezet negatív visszajelzései, a megtanult élethelyzetek kedvezőtlen énképet alakítanak ki a gyermekben. A nem asszertív viselkedésségek leginkább a gyakori gyermekkori elutasítás és negatív ítéletek következményeként alakulnak ki (*Gyarmathy, 2002*).

Az önmagunkhoz és a mások elfogadásához való attitűdök különböző viselkedést generálnak, melyet négy („I am OK, You are OK”) dimenzióban szoktak értelmezni:

- passzív: passzív attitűd esetén az egyén értéktelenebbnek tartja magát másoknál, gyakran úgy ítéli meg a helyzeteket, hogy bennük kudarcot fog vallani, ezért háttérbe vonul. Érdekeit nem próbálja meg érvényesíteni, mert úgy véli, másoknak mindig igazuk van, már a konfliktusok kialakulása előtt megadja magát; viselkedésének kulcsjellemzői: önbizalomhiány, önfogadás hiánya, negatív érzések önmaga iránt, önfeladás, motiválatlanság,
- manipulatív (rejtett agresszív): az ilyen attitűddel rendelkező egyén fő jellemzője az ügyeskedés, mivel sem önmagában, sem másokban nem bízik, alacsony az önértékelése, de másokat sem tart sokra, folyton gyanakszik; viselkedésének jellemzői: önbizalomhiány, öszintétlenség, depresszió, motiválatlanság,

- agresszív: az egyén attitűdjére és viselkedésére sem jellemző a verekedős erőszakosság, inkább az alacsony önértékelést kompenzálja agresszióval, önbizalomhiánnyal rendelkezik, de másokat is alulértékel; viselkedésének fő jellemzői: önbizalomhiány, harag és vádaskodás, felsőbbrendűségi érzés, mások érzései nem érdeklí, negatív érzések mások iránt,
- asszertív: az egyént önmagát és másokat elfogadó attitűd jellemzi, reális önértékelésű; viselkedésének sajátosságai: önmaga és mások elfogadása, felelősségvállalás, mások gondolatai iránti érdeklődés, érzései őszinték, egyenes, nyíltan kérdez, meghallgat másokat (*Gyarmathy, 2002*).

Mivel az asszertivitás tanulható, ezért gyakran fogalmaznak meg olyan tanácsokat, elveket, jogokat<sup>116</sup>, melyek segítségével tudatosan megváltoztathatók az attitűdök. Leggyakrabban a pozitív önértékelés kialakítását, a feszültségsökkentésnek (relaxáció), a kívánt helyzet elképzelésének (imagináció), és a tiszta célkitűzés technikáinak megtanulását, valamint a megfelelő kommunikációt tartják a legszükségesebb lépéseknek az önelfogadás és önérvényesítés elsajátításához.

A kommunikáció alapvetően befolyásolja a szociális hatékonyságot, így az asszertív viselkedéshez elengedhetetlen az erőszakmentes kommunikáció. Az asszertivitásnak vannak verbális és nonverbális összetevői egyaránt. A szóbeli közlés során törekedni kell a célok határozott megfogalmazásra, érzések nyílt kifejezésére, tárgyilagosságra, egyértelműsége, melyhez olyan nonverbális elemek társulnak, mint a magabiztosságot sugalló testbeszéd, meleg, nyugodt hang, vagy a szemkontaktus.

Az önérvényesítés iskolai kérdéseivel a hetvenes években Lee és Marlene Canter - saját több éves tapasztalataikat is beépítve - kezdett el foglalkozni az Amerikai Egyesült Államokban, abból a felismerésből kiindulva, hogy a tanárok számára nehézséget jelent a fegyelem megteremtése és az eltérő viselkedésű gyermek kezelése az osztályteremben. Ennek hátterében vélekedésük szerint az áll, hogy a tanárok hagyományosan figyelmen kívül hagyják saját szükségleteiket az osztálytermekben, ezért meg kell tanítani őket is a magabiztosságra, a magabiztos (asszertív) fegyelmezési technikára. A magabiztos magatartás azért alapvető a tanárok számára, mivel felelősséggel tartoznak az osztálytermi folya-

<sup>116</sup> Mára már az asszertív jogok egyre bővülő listája is hozzáférhető, ami segít az önérvényesítés megtanulásában. A WHO 13 alapjogot fogalmazott meg, mint hogy tisztelettel bánjanak az emberrel; hogy kifejezhesse saját érzéseit és véleményét; hogy meghallgassák és komolyan vegyék; hogy nemet mondjon anélkül, hogy bűntudata legyen; hogy kérje, amire szüksége van, vagy hogy hibát követhessen el, és vállalja érte a következményeket.  
([http://www.habitusalapitvany.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=141:asszertiv-jogok&catid=113:kiemeltfel&Itemid=99](http://www.habitusalapitvany.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=141:asszertiv-jogok&catid=113:kiemeltfel&Itemid=99))

matok alakulásáért, a pozitív tanulási környezet megteremtéséért. Az asszertív tanár hangsúlyt fektet erre, így „átveszi az irányítást” nyugodt, mégis felelősségteljes módon (Moore, 2009). Az asszertív technikához hozzátartozik az is, hogy következetesen elismerje és támogassa a pozitív viselkedést. Így elérhető, ne azért csináljanak meg valamit a diákok, mert jutalmazták vagy büntetik őket, hanem mert megértik a szabályok be nem tartásának a következményeit (Kizlik, 2010).

A magabiztos fegyvelmezés koncepciójának alapelve, a tanárnak joga van olyan szabályokat megfogalmazni az osztályterekben, melyek lehetővé teszik számára a sikeres tanítást, de ennek a jognak találkozni kell a tanulói igényekkel és szükségletekkel is (Good és Brophy, 2008). Négy olyan alapelv van Canter (1979) szerint, mely hozzásegíti a nevelőt az asszertív fegyvelmezéshez:

- megállapítani azokat az alapvető viselkedési formákat, melyek alapját képezik az osztálytermi szabályoknak,
- szisztematikusan elutasítani a helytelen viselkedést,
- következetesen megerősíteni a helyes viselkedést,
- kooperatív együttműködés a szülőkkel és az iskolavezetéssel.

Asszertív fegyvelmezés a következő lépcsőfokokon keresztül érhető el:

- a tanár alapelvárásainak megfogalmazása az osztály számára: például: senki sem akadályozhat meg a tanításban, senki nem folytathat olyan magatartást, ami másokat zavar a tanulásban,
- az észlelt viselkedés alapján a szabályok megfogalmazása: elmondani, milyen viselkedést várunk a diákoktól a tanítás és a tanulás során, nem megsértve a tanulók jogait,
- egyértelmű kommunikációval megmagyarázni a szabályokat: célszerű azokat akár írásos formában az osztályteremben kifüggeszteni,
- a tanulóknak szánt asszertív reakciók gyakorlása: fontosak az „én-üzenetek”, a kérések és utasítások megfogalmazása a tanulók felé, a direkt és egyszerű közlések helyett,
- a következmények eldöntése: annak eldöntése, mi van akkor, ha megszegik a szabályokat a diákok, mely nem jelenthet a tanulókkal szembeni szóbeli vagy fizikai visszaélést. Canter azt ajánlja, ne legyen ötnél több negatív következmény, és szelektáljuk, hogy az egyes viselkedéseknek milyen következményei lesznek,

- a következmények megtervezése: célszerű az öt következményt rangsorolni, az egyszerű figyelmeztetéstől az iskolavezetésnél tett „látogatásig”,
- a viselkedés pozitív következményeinek meghatározása: akárcsak a negatív, úgy a pozitív következményeket is meg kell fogalmazni, melyek lehetnek jelképes jutalmak, nonverbális formák, szülőknek írt levelek, idősebb tanulóknál több szabad idő, illetve csoportos jutalmak is,
- a szülők és az iskolavezetés aktív bevonása: mind a pozitív, mind a negatív tapasztalatok megosztása a szülőkkel és az iskolavezetéssel, és a problémák megoldásába is bevonni őket. (Assertive discipline<sup>117</sup>)

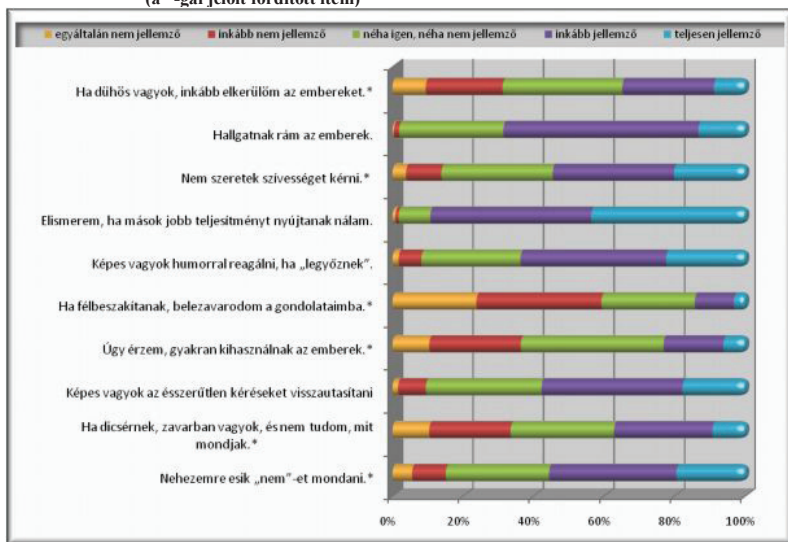
A bemutatott modell megítélése a szakemberek körében sem egyértelmű, leginkább az elv (engedelmességi modell) jogosságát vonják kétségbe, és hatékonyságára sem találtak igazolást. Ennek ellenére az USA-ban az egyik legszélesebb körben alkalmazott módszer az iskolákban, mert egyszerű, könnyen érthető és könnyen végrehajtható. Jelentősége mégis abban rejlik, hogy egyfelől felhívja a figyelmet a magabiztosság és az egyértelmű kommunikáció szükségességére az önmegvalósításban, másfelől a kevesebb önbizalommal rendelkező, illetve a kezdő tanárok számára útmutatóul szolgálhat a problémás tanulókkal való bánásmóddhoz, és segítheti őket az eredményes kommunikáció megtanulásában. Kutatásunkban az asszertív attitűdöt 10 item segítségével vizsgáltuk, felhasználva a *Rathus*-féle Asszertivitás Kérdőív egyes, néha átfogalmazott állításait. Az asszertivitás faktorai közül a bizonytalanság, az önértékelési zavar, az érzések kimutatása, a nemet mondás, és a személyes részvétel vizsgálatára került sor. (12. ábra)

A teljes mintára vonatkoztatva is vizsgáltuk, képesek-e a tanárok a „nem”- et mondásra (*Nehezemre esik „nem”- et mondani*). Meglepően sokan vannak, igaz nagy szórás mellett (átlagpont: 2,46, szórás: 1,078), akiknek nehezebb esik a „nem”- et mondás, a megkérdezett pedagógusok 55,6%-ára ez inkább, vagy teljesen jellemző. A tanárok közel harmada (29,3%) hol képes, hol pedig nem az önérvényesítésre, és mindössze 15% gondolja magáról, hogy bármikor képes az érdekével ellentétes álláspontok, kérések elutasítására. Az önérvényesítés visszaszorításának hátterében a kooperáció szándéka éppúgy meghúzódhat, mint a kerülő magatartás. A kutatásban résztvevő tanárok esetében inkább ez utóbbról van szó, mivel míg a jó önérvényesítő képességű tanárok kétharmada (64,1%) a vitás helyzeteket nem kerüli, és törekszik az állásfoglalásra, addig ugyanilyen arányban vannak

<sup>117</sup> A szerző és évszám nélküli tanulmány elérhető:  
<http://www.cognitivebehavior.com/practice/tools/.../AssertiveDiscipline.pdf>

(60,5%) azok, akik nem képesek a „nem”-et mondásra, és igyekeznek a konfrontatív szituációk elkerülésére is ( $p<0,0001$ ). Majdnem fordított az arány az ésszerűtlen kérések elutasítására vonatkozóan (*Képes vagyok az ésszerűtlen kéréseket visszautasítani*), ugyanis a pedagógusok 57,7%-ának ez nem okoz gondot, tíz százalék alatt van (9,5%), akinek ekkor sem sikerül az önérvényesítés, de majd harmaduknál (32,9%) többször is előfordul, hogy nem képesek az irracionális kérések visszautasítására. Tendenciájában az figyelhető meg, akik ritkábban tudnak „nem”-et mondani, az ésszerűtlen kéréseknek viszont azért ellent tudnak állni ( $p<0,0001$ ). Így feltételezhető, hogy a másikhoz való alkalmazkodás szándéka mindaddig fennáll a tanárok többségénél, míg az nem ütközik ésszerűségi korlátokba.

12. ábra: Az asszertív attitűd százalékos megoszlásban, egyes itemekre lebontva. (n=700)  
(a \*-gal jelölt fordított item)



Annak megítélésében is erősen megosztottak a tanárok (szórás:1,031), mennyire érzik magukat kihasználva mások által. (*Úgy érzem, gyakran kihasználnak az emberek*). A legtöbben úgy ítélik, meg, alkalmanként előfordul velük (40,5%), és majdnem ennyien gondolják azt, hogy ezzel nem élnek vissza mások (36,4%). A pedagógusok negyede (23,1%) viszont egyértelműen azt gondolja, kihasználják őt. Az alacsony önérvényesítő képességgel rendelkező tanárok háromnegyedének (77,5%) alkalmanként vagy mindig vannak ilyen érzései, míg az erős önhatékonysággal bírók kétharmada (69,1%) egyáltalán

nem, vagy csak néha érzi úgy, hogy kihasználnák ( $p < 0,0001$ ). Az ésszerű döntéshozók esetében is hasonló párhuzam vonható, akik kevésbé képesek az ésszerűtlen kérések visszautasítására, inkább vélik úgy, hogy kihasználják őket ( $p < 0,0001$ ).

A 2009-es TALIS-kutatás arra hívta fel a figyelmet, a legtöbb országban, beleértve Magyarországot is, csak elvétve van akár anyagi, akár más jellegű jutalmazás (nyilvános elismerés, dicséret) kimenete a pedagógusmunka értékelésének (TALIS, 2009. 13.). A bizonytalanságot mérő egyik kérdés arra vonatkozott, hogyan fogadják a tanárok, ha megdicsérik őket (*Ha dicsérnek, zavarban vagyok, és nem tudom, mit mondjak*). Mivel nincsenek dicséretre „szocializálva” a tanárok, így nem meglepő - bár igen elgondolkodtató -, hogy a tanárok csupán harmada (33,5%) nem jön zavarba, ha elismerően szólnak róla, ugyanígy harmaduk (29,3%) olykor meglepődik ezen, és majd minden negyedik tanár (37,2%) nem igazán tudja, mitévő legyen ilyen helyzetben.

A tanároknak nem csak a „nem”-et mondás megy nehezen, de segítséget sem szívesen kérnek másoktól (*Nem szeretek szívességet kérni*). A teljes mintában a tanárok 54,5%-ra jellemző hogy nem kér szívességet, míg további 31,6% alkalmanként teszi ezt meg csupán. Akik nem szívesen mondanak „nem”-et 60%-uk nem szeret szívességet kérni sem, további 26%-uk pedig alkalomtól teszi függővé. Az asszertívek között kevesebb ugyan, aki helyzettől teszi függővé a segítségkérést (17,9%), de közel ugyanolyan arányban vannak az azt elutasítók (53,8%), mint a másik csoportban. A fenti helyzet megértéséhez célszerűnek tűnik a segítségnyújtás lélektani következményeinek megismerése. Az, hogy a segítséget ki hogyan értelmezi a segítséget kapó nézőpontjának függvénye, azaz hogy a segítségkérés sikerre vezet, megoldódik-e általa a probléma vagy sem. Ugyanakkor más élmények is keletkezhetnek, mivel a segítségkérés értelmezhető a segítségben részesülőnek a segítségnyújtótól való hosszú távú függőségeként is, melyből levonható az a következtetés, hogy a segítséget elfogadó ember gyöngé és passzív. A segítséget adó szándéka (például manipulatív szándék), illetve a segítséget kérő sajátosságai (önérzete) is hatást gyakorolnak annak következményeire. Emellett a segítség mértéke, a helyzet jellemzői szintén befolyásolják a lekötethezesség érzését. A segítségkérés és elfogadás gyakoribb a kölcsönös, például baráti kapcsolatokban. Az oktatás keretei között is vizsgálták a segítségkapás sajátosságait. Úgy tapasztalták, azok a diákok, akik szükség esetén mertek segítséget kérni, sikeresebbek lettek később a feladatmegoldásokban. Míg voltak olyanok, akik kitértek a segítségkérés elől amiatt, mert aggódtak, mit fognak szólni a társaik ehhez, vagyis a segítségkérés elkerülése függvénye volt a társak és tanárok részéről érzett fenyegetettségnek (Hewstone és Stroebe, 2007).

Visszatérve a tanári válaszokhoz, a segítségkérés elutasításának magas aránya arra enged következtetni, hogy a tanárok szeretnék elkerülni a gyöngeség, a kiszolgáltatottság látszatát, és akkor sem kérnek segítséget, ha szükségük lenne rá. Önmagukhoz és másokhoz való viszonyukra a passzivitás és a háritás jellemző.

Érdekes annak megítélése is a pedagógusoknál, mennyire bizonytalanítja el őket, ha belezavarják a gondolataikba (*Ha félbeszakítanak, belezavarodom a gondolataimba*). A tanárok többségére (60%) nem jellemző az elbizonytalanodás, míg negyedük (26,5%) egyes helyzetekben zavarba hozható, és alig 15%-uk érzi úgy, hogy minden esetben kiköppennek gondolatmenetükből. A kérdőív egy másik kérdése tartalmilag ugyanezt a problémát veti fel osztálytermi szituációra vonatkoztatva. (*Ha meg is zavarnak tanítás közben, tudom, hogy meg tudom őrizni a lélekjelenlétemet és zökkenőmentesen tovább folytatni a tanítást*). Itt az arány egész másképp alakult, osztálytermi környezetben már a tanárok 86%-a állítja azt, számára ez nem okoz gondot, a bizonytalanoké száma is felére csökkent (11,5%), és 2% alatt van azok aránya, akik nem tudják zökkenőmentesen folytatni az órát. A pedagógusok úgy vélik, tanítási szituációban magabizosabbak, mint egy hétköznapi interszónális relációban, ami nem tűnik életszerűnek, inkább kompenzáció húzódhat meg a háttérben, de az is elképzelhető, hogy szakmailag jobban felkészültek vagy tapasztaltabbak az iskolai problémahelyzetek megoldásában.

A társas interakciók egyik eszköze a humor, és a tanár esetében is legfontosabb tulajdonságai közt régóta szerepel a jó humorérzék. A humor tanórai alkalmazása inkább csak napjainkban vált elfogadottá, mivel fontos szerepet játszik a tanulók figyelmének felkeltésében, a tanár-diák kapcsolat javításában és a hatékony osztálytermi légkör megteremtésében (Józsa, Nagy és Zsolnai, 2001). Szociálpszichológiai vizsgálatok szerint a humor lehet a személyközi kommunikáció és befolyásgyakorlás módszere is, melynek használata az esetek nagy részében nem a tudatos stratégia része. Alkalmas a kapcsolatfelvételre, a valódi szándék jelzésére, a megkedveltetésre, és erősíti a csoportkohéziót. Lehetőséget ad az egyén attitűdjeinek, véleményének, érzelmeinek megismerésére, de magában hordozza a visszakozás lehetőségét is. Mint megküzdési forma segít a stresszhelyzet kezelésében, érzelmei regulálásában (Tisljár, 2008). Az egyik kérdésünk épp arra vonatkozott, „legyőzött” helyzetben hogyan reagálnak a tanárok (*Képes vagyok humorral reagálni, ha legyőzök*). A tanárok többségére (63,7%) inkább vagy teljesen jellemző, hogy humorral reagál egy vesztes helyzetben, majd harmaduknál (28,1%) ez inkább helyzettől függő, míg 10% alatt vannak azok, akik nem ezt a módját választják a számukra kedvezőtlen helyzet feloldására. A szakirodalmak tanulsága szerint a humor használatának számos oka lehetsé-

ges, így vizsgáltuk, mi állhat a tanárok reakciójának hátterében. Mivel egy konfrontatív helyzet eredménye a humoros reakció, így összevetettük a konfliktusmegoldó stratégiákat vizsgáló itemekkel (lásd 4. táblázat) ezt az állítást. A humort alkalmazó tanárok nem kerti-lik a feszültséget okozó helyzeteket ( $p < 0,0001$ ), céljuk elsősorban ekkor egy olyan konfliktusmegoldás, mely mindenki számára megfelelő ( $p < 0,0001$ ), de ha állásfoglalásra kerül sor, akkor magasabb számban fogalmaznak meg humoros véleményt ( $p < 0,013$ ), ezzel teremtve lehetőséget arra, hogy „kilépjenek” a helyzetből, és esetleg halogassák a beavatkozást (Oláh, 2006). Van még egy hozadéka a humornak a tanárok számára, segítségével könnyebben el tudják azt is érni, hogy hallgassák meg és fogadják el véleményüket mások ( $p < 0,0001$ ). Vagyis a tanárok gyakran visszalépnek egy-egy helyzetből a humort felhasználva annak érdekében, hogy továbbra is fenn tudják tartani a jó szociális kapcsolatokat, illetve az általuk képviselt álláspontokat mások számára is elfogadhatóvá tudják tenni.

Hasonlóképp a nevelők (szórás: 0,739, átlagpont: 4,30) képesek arra, hogy elismerjék, mások jobb teljesítményét, majdnem kilencven százalékuk (89,2%) erre szinte minden szituációban képes. Nincsenek sokan, akik helyzettől vagy személytől teszik függővé (9,00%), akik pedig egyáltalán nem tudják elfogadni az ilyen helyzeteket, mindössze 1,8%-a a tanároknak (*Elismerem, ha mások jobb teljesítményt nyújtanak nálam*). A jobb teljesítmény elfogadása együtt jár a tanároknál azzal az empatisz képeességgel is, hogy tudnak örülni mások örömeének ( $p < 0,0001$ ), vagyis minél empatiszabb egy pedagógus, annál jellemzőbb a belenyugvás, a mások teljesítményének elfogadása.

Leginkább eltérő a viselkedése a nevelőknek akkor, ha dühösek, körülbelül ugyanolyan arányban vannak azok, akik ilyenkor elkerülik az embereket (34,8%), mint akik néha-néha félrevonulnak (34,0%), és akikre nem jellemző, hogy ilyenkor elzárkóznának az emberektől (31,2%) (*Ha dühös vagyok, inkább elkerülöm az embereket*). A düh tipikusan negatív érzem az érzelmi élmény és társas megítélés szempontjából egyaránt, melynek kontrollját már egész kicsi korban megtanuljuk és el is várják tőlünk, mivel a kontrollálatlan düh mind a személy, mind a társadalom számára veszélyt jelent. Kiváltója rendszerint valamilyen szóbeli inzultus vagy fenyegetés, fizikai támadás vagy bántalmazás, cselekvések befejezésének megakadályozása, illetve valamilyen jutalom megvonása. A fenti tényezők megterhelve szervezetünket stressz-reakciót eredményeznek,



melyre adott viselkedéses reakciókat a megküzdés<sup>118</sup> fogalmában foglalhatjuk össze (Urbán, 2006). A kutatásban résztvevő tanárok harmadára tehát szinte mindig, míg másik harmadukra alkalmanként jellemző az érzelemfókuszú stratégia, melynek sajátossága, hogy nem a helyzet megváltoztatására, hanem az ezzel kapcsolatos érzelmek befolyásolására törekszik, szemben a problémafókuszúval (Urbán, 2006). Az érzelmi fókuszú megküzdésen belül is az izolációt, az emberek kerülését és az attól való tartózkodást részesítik előnyben, hogy az események érzelmi jelentését mások is megtudják. A szakirodalmak nem helyezik előtérbe egyik stratégiát sem a másikkal szemben, mivel annak megválasztását számos tényező befolyásolja, sőt azt tartanák kívánatosnak, hogy az egyén minél többféle módon legyen képes az eredményes megküzdésre<sup>119</sup>. Pedagógiai szempontból viszont indokolt lenne - még akkor is, ha tisztában vagyunk azzal, nem minden szituációban van lehetőségünk az érzelmek nyílt kimutatására (érzelemszabályozás) -, hogy a tanárok példát mutassanak arra is tanítványaiknak, hogyan lehet szociálisan odaillő módon kezelni a negatív érzelmeiket. Ugyanis a pedagógusnak segíteni kell a tanulókat az elfogadó magatartás kialakításában, ezáltal képesek lesznek magukban is kifejleszteni az ön- és mások elfogadásának képességét, melynek része az is, ne csak elfojtani tanulják meg az érzelmeket a tanulók, hanem annak szabályozását is.

Az interperszonális kapcsolatokban nagy jelentősége van annak, a felek mennyire elfogadók egymással, ennek asszertív vonzata, hogy mennyire tudják érvényre juttatni saját szándékaikat, elképzeléseit, meggyőződéseit másokkal szemben (*Hallgatnak rám az emberek*). A pedagógusok leginkább egységesek abban (szórás: 0,694, átlagpont 3,8) hogy többnyire el tudják érni azt, hallgassanak rájuk az emberek. A tanárok több mint kétharmada (68,5%) gondolja magáról azt, rá teljesen vagy inkább jellemző az önérvényesítés, míg közel harmaduk (29,6%) csak alkalmanként tudja elérni az odafigyelést. És elenyésző számban vannak azok (1,8%), akik alacsony szociális hatékonysággal rendelkeznek.

A háttérváltozók közül a nemi hovatartozás, a pályával való elégedettség több item esetében, míg a tanítási idő, a megye, az osztálylétszám alakulása egy-két esetben hozható kapcsolatba az asszertivitással. (8. táblázat)

<sup>118</sup> A megküzdési stratégiák jellemzőiről részletes leírás található: Oláh Attila (2006): Pszichológiai alapismeretek. Bölcsész Konzorcium 382-387. oldalán

<sup>119</sup> Ugyanezen tanulmány is foglalkozik az Oláh Attila által pszichológiai immunrendszernek nevezett személyiségjellemzők bemutatásával és fejlesztésével, mellyel hozzá lehet segíteni a személyiséget a nehézségekkel szembeni adaptív megküzdéshez.

**8. táblázat: Az asszertivitás itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (\*fordított item)**

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (p<0,05)									
	átlaga	szórás	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztálylétszám	pályával való elégedettség	maradék
Nehezemre esik „nem”-et mondani. *	2,46	1,078	0,0001	0,013								
Ha dicsérnek, zavarban vagyok, és nem tudom, mit mondjak. *	2,97	1,139	0,002								0,013	
Képes vagyok az ésszerűtlen kéréseket visszautasítani.	3,64	0,914	0,007								0,003	
Úgy érzem, gyakran kihasználnak az emberek*.	3,18	1,031									0,006	
Ha félbeszakítanak, belezavarodom a gondolataimba. *	3,66	1,055	0,001									
Képes vagyok humorral reagálni, ha „legyőznek”.	3,76	0,929								0,007		
Elismerem, ha mások jobb teljesítményt nyújtanak nálam	4,30	0,739	0,001									
Nem szeretek szívességet kérni.*	2,43	1,040										
Hallgatnak rám az emberek.	3,80	0,694								0,018	0,001	
Ha dühös vagyok, inkább elkerülöm az embereket*.	2,97	1,100	0,003				0,018					

A *nemi hovatartozással* kapcsolatban főként a nőknél fogalmazódik meg elvárásként a magasabb fokú asszertivitás, mellyel mód lenne jogaikat, női mivoltukat erőteljesebben érvényesíteni. Mintánkban is több szituációban inkább a férfiak képesek az erősebb önérvényesítésre. A nők majd hatvan százalékára (59,1%) jellemző, hogy nehézséget jelent számukra a „nem”-et mondás, a férfi kollégáknál ez az arány negyven százalék (39,5%). Hasonlóképp majd kétszer több (39,9%) nő jön zavarba, mint férfi, ha megdicsérik őket. Abban is jobbak a férfiak, ha ésszerűtlen kéréseket kell visszautasítani, a férfiak közel háromnegyede képes erre (71,0%), míg a női tanárok kevéssel több, mint fele (54,9%). Kissé meglepő módon inkább a férfiakat (70,2%) nem zökkenti ki gondolataikból, ha félbeszakítják őket, a tanárnőknél 56,9% ez az arány. A férfi tanárok között kétszer többen vannak viszont (18,1%), akik nem, vagy csak néha ismerik el, ha mások jobban teljesítenek tőlük, mint kolléganőik (9,1%). Ugyanígy a férfiakra jellemző kevésbé düh esetén az emberek elkerülése, 46,3%-ukra ez egyáltalán nem jellemző, míg a nők között arányaiban is legkevésbé vannak (28,1%) a hasonlóképp reagálók.

Minél inkább *elégedett pályája alakulásával* egy tanár, annál kevésbé érzi úgy, hogy kihasználnák őt az emberek. A nagyon elégedettek 46,6%-ának egyáltalán nincsenek ilyen tapasztalatai, míg a többiek esetében csak 28,1% -19,2% közt vannak, akik nem érzik

magukat kiszolgáltatva másoknak. Az ésszerűtlen kérések elutasítására adott reakciók is igen érdekesen alakulnak a pályájukkal elégedettek és elégedetlenek közt. A pályájukat szeretőik körében kétszer annyian vannak (22,6%), akik inkább hajlandók még az irreális kéréseket is teljesíteni, mint a munkájukkal kevésbé elégedettek, ők helyette inkább szituációtól és személytől teszik függővé azt, így néha visszautasítják, máskor pedig nem, az ilyen jellegű kéréseket. Mint látható, a munkájukkal elégedettek nem úgy élik meg az irracionálisnak tűnő kérések teljesítését, mintha kihasználnák őket, valószínű, hogy „egészséges optimizmussal” (Gibbs, 2002) látnak neki a kérés teljesítéséhez. Jelentős többsége az elégedett tanároknak (87,2%) úgy érzi, képes elfogadtatni magát másokkal, és hallgatnak szavára a társai, míg erre az elégedetlenek fele képes csupán (49,0%), és közöttük vannak viszont legtöbben - majdnem ugyanilyen arányban-, akiknek a tanácsát hol el fogadják az emberek, hol pedig nem. Az sem tűnik meglepőnek, hogy a pályájukon kudarcot megélők közt majd harmadannyian vannak (21,8%), akik nem jönnek zavarba, ha dicsérik őket, szemben a sikeresek 64,5%-ával. Figyelemre méltó azonban, hogy közülük is majdnem minden harmadik ember (26,6%) nem tudja megfelelően „kezeln” a sikert.

Úgy tűnik, a *legfiatalabb korosztály* képes leginkább a „nem”- et mondásra, kétszer többen kerülnek ki közülük (20,1%), mint a legidősebb korosztályból (9,5%), de még esetükben is minden második pályájának elején lévő nem képes az önérvényesítésre, a legidősebb korosztállynál pedig ez az arány már eléri a kétharmadot (62,2%). *Megyei sajátosságokra* a vizsgált kompetencia területek közt még nem volt példa, de ez esetben úgy találtuk, hogy a dühre adott reakcióban eltérnek a tanárok egymástól. Legkevésbé a Szabolcs megyeiekre jellemző, hogy kerülnek ekkor az embereket (37,2%), míg az összes többi megyében a tanárok kevesebb, mint harmadára jellemző ez a reakció. A Jász-Nagykunszolnok megyeiek között viszont minden negyedik tanárra (40,8%) jellemző ilyenkor a félrevonulás. Hasonlóképp a személyes és társas kompetenciák vizsgálata során az átlagos *osztálylétszám alakulásának* is csak néhány esetben volt befolyásoló hatása. Szignifikánsan magasabb arányban vannak olyan, 26-30-fős osztályban tanító tanárok- ők többnyire megyeszékhelyi általános iskolákban dolgoznak (5. ábra) -, akik gyakrabban lépnek ki humorral egy számukra kedvezőtlen helyzetből, azaz feltételezzük esetükben is, a kedvező interperszonális kapcsolat fenntartása érdekében „engednek” egy problémahelyzetben. Legkevésbé erre a 20 fő alatti osztályokban találunk példát, ilyen nagyságú osztályok fele községi általános iskola felső tagozata. Ezzel magyarázható az is, hogy ugyanezen két tanári rétegre jellemző leginkább, hogy el tudják-e fogadtatni véleményüket másokkal vagy sem. Ebben a helyzetben is a megyeszékhelyi általános iskolákban tanítók (26-30 fős osztályok-

kal) képesek a magasabb önérvényesítésre, míg a közösségi felső tagozatokban kevesebb tanárnak sikerül ez.

*Összességében* a tanárok közel kétharmada nem mindig képes az önérvényesítésre, melynek háttérében a konfrontatív szituációk elkerülése áll mindaddig, míg az ésszerűségi korlátokba nem ütközik. Ilyen helyzetben a jó szociális kapcsolat fenntartása érdekében sokan a humoros vélemények megfogalmazásával „lépnek vissza”, kerülve ezzel az esetleges konfrontációt. Stressz helyzetben gyakoribb a tanároknál, hogy rendszeresen vagy alkalmanként az érzelmi fókuszú megküzdésen belül is az izolációt, az emberek kerülését preferálják. Nagy többségük szívességet ritkán vagy egyáltalán nem kér, ezzel szeretnék elkerülni a gyöngesség látszatát. A jutalmazás, a dicséret nagyrészüket elbizonytalanítja. A civil életükhöz képest erősen túlértékelik saját magabiztosságukat az iskolában, és önérvényesítési képességük megítélése is túlzó. A pedagógusokat önmagukkal szemben a passzív, alárendelő attitűd és viselkedés jellemzi, míg mások irányában erős asszertív attitűd mutatható ki, mely empátiával társul. Főképp a férfi tanárok, a pálya elején lévők, és a megyeszékhelyi általános iskolákban dolgozók rendelkeznek erősebb önérvényesítési képességgel.

#### **4.4.7. Érzelmi intelligencia**

Az érzelmi intelligencia fogalmára, funkciójának és modelljeinek bemutatására a dolgozat második fejezetében már kitértünk, ezért a továbbiakban iskolai életben betöltött szerepére helyezzük a hangsúlyt. Az elmúlt harminc évben Peter Salovey és John Mayer (1990) munkásságának köszönhetően - mely során az érzelmi intelligencia fogalmát újraértelmezték- az érzelmek ismét a figyelem középpontjába kerültek. Számos tanulmány és kutatás született azóta, mely az érzelmi intelligencia fejlettségét összefüggésbe hozta többek közt az életbeli általános sikerességgel, az élettel való elégedettséggel, a személyközi kapcsolatok kezelésével, a munkahelyi sikerességgel és teljesítménnyel, illetve a munkahelyi stressz észlelt szintjével, a vezetői képességekkel, egészségi állapottal és a hatékony megküzdési módokkal egyaránt<sup>120</sup> (Nagy H, 2009).

Az elmúlt két évtizedben az oktatással foglalkozó szakemberek is felfigyeltek az érzelmek szerepére és egyre inkább megértették annak jelentőségét, hogy az iskolákban nem csupán tanulók tudományos, hanem a szociális - és érzelmi kompetenciáinak fejlesztésére

---

<sup>120</sup> Nagy Henriett (2009): Egy objektív érzelmi intelligencia-teszt konvergens és prediktív érvényességének empirikus tesztelése. Iskolakultúra. 1-2. sz. 20-30 oldalán szereplő tanulmányában az érzelmi intelligencia és a vizsgált területeket a kutatók megnevezésével sorolja fel.

is hangsúlyt kell fektetni. Ezzel párhuzamosan felismerték azt is, a tanároknál is szükség van az érzelmi intelligenciára saját jól-létük, valamint a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságának és eredményességének fokozása érdekében. Ennek eredményeként egyfelől szocio-emocionális fejlesztőprogramokat dolgoztak ki tanulók számára beilleszkedésük, a társas kapcsolataik és a tanuláshoz segítségére, másfelől pedig a tanárképzési programokban is megjelentek különböző szociális és érzelmi kompetenciát fejlesztő tréningek<sup>121</sup> (Weare és Gray, 2003).

Úgy tűnik azonban, az iskola világában - fontossága ellenére- még mindig nem kap kellő hangsúlyt. Egy amerikai kutatás szerint 150 megkérdezett pedagógus fele nem hallott még az érzelmi intelligenciáról. Azok többsége, akik ismerték a koncepciót, úgy értelmezték, mint „az élet egy fontos készségét”, illetve mint „valami olyat, ami hatékonyabbá teszi a tanulást és elősegíti a jól-létet”. A tanárok harmada viszont úgy vélte, hogy „érdekes, de zavaros dolog”, míg néhányan úgy tekintettek rá, mint egy „újfajta szentimentális divathóbortra” (Claxton, 2005). Hazánkban ilyen jellegű kutatási eredmények nem állnak rendelkezésünkre, de gyaníthatóan hasonló véleményekkel itthon is találkozhatnánk. Az iskolai „meghonosodását” nehezítő tényezők közt mindenképp meg kell említeni azt, hogy az iskolákban a fő hangsúly még mindig a szilárd tantárgyi ismeretek közvetítésén és számonkérésén van, és *Szitó Imre* (2009) szavaival élve a társadalom is jobban értékeli az „értelem fényét” (IQ), mint a „szív látását” (EQ). Nem kedvező az sem, hogy döntően a negatív érzelmek „feldolgozása” köti le mind a tanárok, mind pedig a diákok figyelmét az iskolákban, és kevésbé jellemző a pozitív pszichológiai megközelítésű, az emberi erősségekre építő (mint például hatékony szociális készségek, kommunikációs képesség, egészséges önbizalom) pedagógia gyakorlása az iskolákban (Hamvai és Píkó, 2008).

A fejlesztés szükségességét indokolják olyan kutatási eredmények is, melyek szerint a magas fokú érzelmi intelligenciával rendelkező tanulók esetében ritkább a bomlasztó, agresszív osztálytermi viselkedés, az olyan rizikómagatartás, amely például drogfogyasztáshoz vezethet, viszont magasabb minőségű társas kapcsolatokra képesek, jobban tudják kezelni a stresszt, jobb iskolai teljesítményt nyújtanak és elégedettebbek az életükkel. Az ilyen tanulók számára sikeresebb volt a középiskolákba való átmenet is, jobb tanulmányi eredményük volt, magasabb önértékeléssel rendelkeztek, és kevesebbet is hiányoztak az

---

<sup>121</sup> Az idézett tanulmány angliai tapasztalatokat mutat be, elsősorban a Goleman által alapított CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) kutatási tapasztalataira építve. Mára hasonló tendenciákkal a hazai gyakorlatban is találkozhatunk, így kidolgozásra kerültek az Európai Unió által is támogatott szociális - és életviteli kompetenciák fejlesztését segítő „B” és „C” típusú programsomagok a tanulók számára, illetve a tanárképzésben is jelen vannak a személyes és szociális hatékonyságot fejlesztő tréningek.

iskolából, mint alacsonyabb érzelmi intelligencia szinten lévő társaik (*Palomera, Fernández-Beroccal és Brackett, 2008*). Egy másik tanulmány pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy az alacsony érzelmi intelligencia négy nagy területen idézheti elő vagy könnyíti meg a viselkedési problémák megjelenését a tanulóknál, mint:

- az interszónális kapcsolatok alakulása: az emocionálisan intelligens személy ügyesebb saját és mások érzelmeinek felismerésében és kezelésében,
- a pszichológiai jól-lét érzése: azok, akik nagyobb érzelmi intelligenciával rendelkeznek kevésbé szorongók és depressziósak, kevesebb orvosi problémával küzdenek, jobb a problémamegoldásuk, kevésbé „rágódtak” az eseményeken,
- a tudományos teljesítmény: akik jobban tudnak érzelmeikre összpontosítani, kevesebb stresszt élnek meg, így fokozottabban képesek koncentrálni kognitív teljesítményükre, azoknál a tárgyaknál pedig, melyek érzelemfüggő tudást igényelnek (irodalom, művészetek) szintén jobb teljesítmény volt kimutatható a diákoknál,
- a zavaró viselkedések megjelenése: akiknél alacsonyabb az érzelmi intelligencia, gyakrabban mutatnak impulzív reakciókat, szegényesebb az interszónális és szociális készség repertoárjuk, s ez antiszociális magatartáshoz is vezethet (*Fernández-Beroccal és Ruiz, 2008; Nagy 2006*).

Hasonlóképp a tanárok érzelmi sajátosságait is elemzés alá vetették. Angliai tanárok esetében az érzelmi intelligenciaszint és kiégés közt találtak összefüggést, vagyis akik jobban tudták érzelmeiket szabályozni jobb önmegvalósítási képességgel rendelkeztek, jobban tudták kontrollálni az osztálytermi folyamatokat és az érzelmi „kopásuk” is alacsonyabb volt. Ráadásul a kiégés kihatott a tanítási-tanulási folyamatra is, ugyanis negatívan befolyásolta a tanulói teljesítményeket, a tanár-diák közti interszónális kapcsolatokat. Egy másik vizsgálati eredmény pedig azt mutatta, a magas emocionális intelligenciájú tanárok sokkal „pozitívabban”, jobb megküzdési stratégiákat alkalmaztak, és sokkal elégedettebbek voltak a munkájukkal. Ezért is tartják szükségesnek a tanárképzésben résztvevők számára az érzelmi kompetenciát fejlesztő tréningeket (mert szemben az értelmi intelligenciával, ez hatékonyan fejleszthető), mellyel mintegy „beállíthatóvá”, ezáltal bejósolhatóvá válik a későbbi szakmai életük (*Palomera és mtsai, 2008*).

Az érzelmi intelligenciának számos modellje ismert<sup>122</sup>. Salovey (1990) szerint az érzelmek felismerése, kezelése, az önmotiválás, a másik érzelmeinek felismerése és a kapcsolatkezelés tekinthető alapnak. Bar-On (1997, 2000) koncepciójában kiegészíti ezeket a problémamegoldással. Általánosságban öt fő kompetencia<sup>123</sup> fejlesztését tartják leginkább kívánatosnak az iskolákban:

- éntudatosság: képesség a saját érzéseink felismerésére, érdeklődésünk és értékeink megfogalmazására, pontos felmérésére és megállapítása saját erőinknek, továbbá egy jól megalapozott önbizalom a jövőre nézve,
- érzelmek szabályozása: képesség a stressz kezelésére, az érzelmek kontrollálására, kitartás az akadályok leküzdésében, képesség az érzelmek széles skálájának kifejezésére különböző szituációkban,
- szociális tudatosság: képesség empátiára másokkal, felismerése és méltányolása a csoportok közötti hasonlóságoknak és különbségeknek, képesség megtalálni és megfelelően alkalmazni a családi, az iskolai és más közösségi kapcsolatokat,
- jó kapcsolati készségek: képesség az egészséges és jól működő kapcsolatokon alapuló együttműködésre, képesség a nem megfelelő szociális nyomás elhárítására, képesség a személyek közötti konfliktusok konstruktív megelőzésére, kezelésére és megoldására, illetve arra, hogy törekedjen segítségnyújtásra, ha erre másnak szüksége van,
- felelős döntéshozatal képessége: a döntéshozatalban az etikai és szociális normák megfontolásának, mások tiszteletben tartásának és a következmények mérlegelésének képessége különböző helyzetekben, legyen képes ezen képességek alkalmazására tanulási társas szociális szituációkban egyaránt, és legyen motivált abban hogy hozzá tudjon járulni az iskolája és más közösségei jólétéhez (Zins és Elias, 2006).

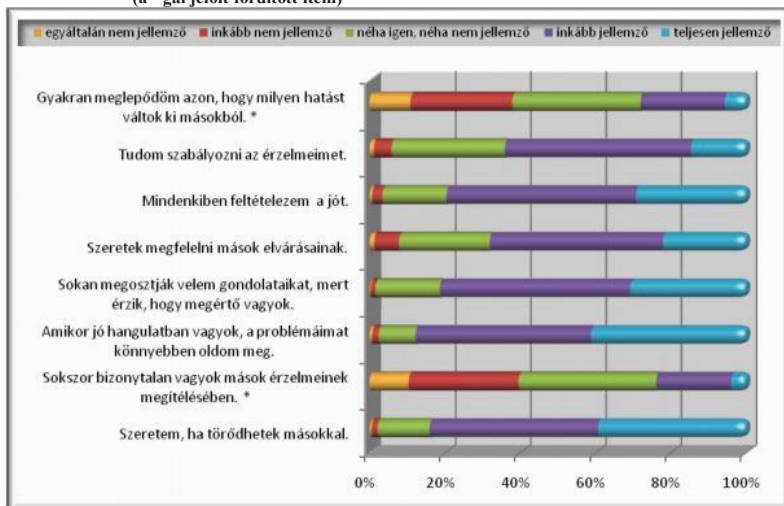
Kutatásunkban - tanulmányozva az emocionális intelligenciával foglalkozó szakirodalmakat, valamint a mérésére alkalmazott tesztek és skálákat - végül 8 itemet használtunk a pedagógusok érzelmi intelligenciájának megismerésére. Az itemek vizsgálják az

<sup>122</sup> Az érzelmi intelligencia elméletek közül a három legjellemzőbb a Mayer - Salovey (1995) képesség, a leginkább Bar-On (1997) nevéhez köthető vegyes (képesség és személyiség reláción alapuló) és a személyiség (Goleman, 1995) alapú elképzelések. Ennek értelmében vagy az érzelmi képességekre, vagy a viselkedésre vagy a kompetenciákra fókuszálnak a fejlesztés során, ami így a fejlesztés dimenzióira is befolyással van.

<sup>123</sup> A Daniel Goleman által alapított CASEL szervezet által megfogalmazott kompetencia területek (forrás: <http://www.casel.org/basics/skills.php>)

érzelmeik észlelését (*Gyakran meglepődöm azon, hogy milyen hatást váltok ki másokból, és Sokszor bizonytalan vagyok mások érzelmeinek megítélésében*), az érzelmeik megértését (*Sokan megosztják velem gondolataikat, mert érzik, hogy megértő vagyok*), az érzelmeik használatát problémamegoldásban (*Amikor jó hangulatban vagyok, a problémáimat könnyebben oldom meg*), az érzelmeik szabályozását (*Tudom szabályozni az érzelmeimet*) és a kapcsolati képességeket (*Szeretem, ha törődhetek másokkal; Mindenkinben feltételezem a jót és Szeretek megfelelni mások elvárásainak*). (13. ábra.)

13. ábra: Az érzelmi intelligencia százalékos megoszlásban, egyes itemekre lebontva. (n=700)  
(a\*-gal jelölt fordított item)



A teljes mintára vonatkozóan megerősítést nyert, a pedagógusok az érzelmeik észlelésében és szabályozásában a legbizonytalanabbak (módusz mindkét itemnél 3, szórás 1,066 és 1,064). Az érzelmi intelligencia más összetevőit viszont többségük inkább jellemzőnek véli magára (módusz értékek: 4). Az érzelmeik társas meghatározottsága jól ismert. Hochschild (1990) szerint az érzelmeik azt jelzik, hol vagyunk a világban másokhoz, céljainkhoz, érdeklődésünkhöz képest. Az érzelmeik szabályozását a szocializáció során tanuljuk, a szocializáció hatása főképp az érzelemtípusok, az érzelemkifejezés, illetve az érzelmi élmények esetében a legjellemzőbb (Hámori, 2006). Az érzelmeik szabályozásának képessége (érzelmeikkel való megküzdés) az érzelmi intelligencia egyik legfontosabb összetevője, mely a különböző tartalmú és intenzitású érzelmeik kezelését teszi lehetővé. A különféle érzelmi képességek a szociális intelligencia alapfeltételeit képezik, ugyanis a



társas helyzetek és problémák mindig valamilyen érzelmi információval kapcsolódnak össze. A munkahelyeken ugyanúgy szerepet játszanak az érzelmek, mint az élet más színterén, de a segítő szakmákban, mint amilyen az oktatás, vagy az egészségügy sokkal intenzívebb érzelmek keletkeznek, és a társadalmi elvárások is ezt szorgalmazzák. Látni kell ugyanakkor, az ennek való megfelelésnek nem csak pozitív (elégedettség) kimenete lehetséges, hanem például a valós érzelmek elrejtése vagy megváltoztatása érzelmi kimerültséghez, kiégéshez is vezethet. A tanárok 3,72 átlagpontja alapján többségük (64,0%) úgy véli, hogy szinte mindig képes érzelmeinek szabályozására, míg elenyésző azok aránya (5,8%), akik szerint ez nem jellemző rájuk (*Tudom szabályozni az érzelmeimet*). Érdekes összevetnünk „*Az inkább magamba fojtom az érzéseimet, minthogy jelenetet csináljak*” állítással (6. táblázat) a tanárok válaszait. Szignifikáns összefüggést találtunk ( $p < 0,0001$ ) az érzelem szabályozása és az érzelem elfojtása között, vagyis minél jellemzőbben véli magára egy tanár az érzelem szabályozásának a képességét, annál jellemzőbb az érzelmek elfojtásának, mint megoldásmódnak az alkalmazása. Az érzelem szabályozása nem jelenti az érzelmi reakciók intenzitásának redukálását, sőt pedagógiai és pszichológiai szempontból az lenne a kívánatos, ha a pedagógusok az érzelmek minél szélesebb tárházával rendelkeznének. Fontos lenne ellenben a tanároknak megtanulni az érzelmek akaratlan, spontán kifejeződése feletti uralmat, azaz az érzelmeket a szándékos kommunikáció részévé tenni.

Mások érzelmeinek megítélésében is bizonytalanok a pedagógusok (átlagpont: 3,22, szórás:1,006). Közel negyedük (23,7%) alig képes helyesen értelmezni társaik érzelmi reakcióit, magas a bizonytalanok aránya is (36,6%), és csupán minden negyedik tanár (39,6%) gondolja azt magáról, hogy képes biztosan felismerni az érzelmeket. (*Sokszor bizonytalan vagyok mások érzelmeinek megítélésében*). Annak ellenére, hogy a tanárok magasra értékeli érzelmi szabályozási képességüket, a tanárok negyedét a (27,9%) azért mégis meglepi, milyen hatást vált ki másokból. Harmadukat (34,1%) alkalmanként hozza zavarba a társak reakciója, és 38%-uk képes olyan üzeneteket küldeni a másiknak, mely a kívánt hatást váltja ki (*Gyakran meglepődöm azon, hogy milyen hatást váltok ki másokból*). Azok, viszont, akik bizonytalanok mások érzelmeinek megítélésében, kevésbé tudják saját érzelmeiket is pontosan megfogalmazni ( $p < 0,0001$ ). Ettől függetlenül a tanárok több mint 80%-a gondolja mégis úgy, sokan azért osztják meg vele gondolataikat, mert megértő. Minden ötödik tanár (18,7%) valakivel megértő, másokkal pedig nem, és mindössze másfél százaléknyian nyilatkoznak úgy, hogy teljes mértékben hiányzik belőlük a más nézőpontok elfogadásának képessége. (*Sokan megosztják velem gondolataikat, mert érzik, hogy megértő vagyok*.).

Kapcsolati képességeik tekintetében a tanárok magasra értékelik önmagukat (átlag-pontok 3,81-4,21 közöttiek), és egységesebb is a véleményük (szórás: 0,739-0,796). Hasonló megállapításra jutott *Pauwlik Zsuzsa* és *Margitics Ferenc* (2008), akik 300 pedagógusjelölnél az érzelmi intelligencia összetevői között szintén az interperszonális képességeket találták leginkább jellemzőnek a hallgatókra. Az emberi együttműködés elképzelhetetlen anélkül, hogy ne feltételeznénk a másokban a jót (*Mindenkiben feltételezem a jót*). A jóhiszeműség szintén magas arányban jellemzi a nevelőket, többségüknél (79,6%) alapvetően megtalálható a pozitív attitűd a másik iránt, míg 17%-nál viszont személyhez illetve cselekedethez kötődik. Alacsonynak tekinthető azok száma (3,4%), akiknél inkább az ellenséges szándék fogalmazódik meg, melyet a szakirodalmak az érzelmi megterhelés, és a stressz gyakori tüneteként emlitenek. A törődés szándéka (*Szeretem, ha törődhetek másokkal*) a segítő szakmákban mindig is a magasán preferált értékek közé tartozott, a pedagógusok pályaválasztásának egyik legjellemzőbb motívuma, sőt összefüggést mutat a pálya iránti elkötelezettségükkel is (*Gáspár M.*, é. n.). Mintánkban hasonló megállapításra jutotunk, hiszen a tanárok 84%-ára jellemző az altruisztikus attitűd. Igen alacsony azok aránya (2,2%), akikre ez egyáltalán nem jellemző, míg 13,8%-a a tanároknak néha szeret gondoskodni embertársairól, máskor pedig nem. Szignifikánsan összefügg ( $p < 0,0001$ ) a törődés és a bizalom, vagyis akik feltételezik a másokban a jót, inkább törődőek, miközben a többiek személytől teszik függővé törődésüket. Pedagógiai szempontból ennek az a veszélye, hogy a tanár számára nem szimpatikus tanulók nem feltétlenül kapják meg azt az odafigyelést és segítséget, amely szükségleteiknek és személyiségfejlődésüknek megfelelő lenne. Bár mindkét esetben a tanárok többségére az emberbaráti attitűd jellemző, mégsem szabad megfeledkezni arról a 20%-ról, akik ilyen módon megnehezítik tanítványaik előrehaladását.

A másoknak mindenáron való megfelelés vágya (*Szeretek megfelelni mások elvárásainak*) a tanárok kétharmadára jellemző (68%). Negyedük (24,1%) alkalmanként törekszik csak erre, míg 8%-ának nincsenek ilyen jellegű szándékai. A mások elvárásainak való megfelelés hátterében szinte mindig extrinzik motívumok állnak, melyek azt a célt szolgálják, hogy elnyerjünk valamilyen külső jutalmat (például kivívjuk valaki elismerését, megbecsülését, szeretetét), illetve elkerüljünk valamilyen negatív következményt (például a büntetést). A megfelelni vágyás sokkal gyakoribb az alacsony önértékelési képességgel rendelkező tanároknál ( $p < 0,0001$ ), és nagytöbbségük jóval fontosabbnak tartja a jó munkatársi kapcsolat fenntartását is ( $p < 0,0001$ ), ügyelve a konfrontatív helyzetek elkerülésére ( $p < 0,0001$ ). Úgy látszik, a tanárok megfelelési szándéka alapjaiban a jó

szociális kapcsolatok fenntartását szolgálja. Ennek valódi hátterében a pedagógusok passzivitása, önbizonytalansága áll, melynek mintegy „mellékterméke” lehet a frusztráció és a szorongás.

Az érzelmi intelligencia fontos területe a felelős döntéshozatal képessége is, mivel a döntések minősége meghatározó az emberek közötti kapcsolatok alakulásában. A kutatásba bevont tanároknál a jó hangulatnak alapvető szerepe van abban, hogy könnyedebben küzdenek meg a nehézségekkel, mivel majdnem kilencven százalékuk (87,8%) problémamegoldását segíti (*Amikor jó hangulatban vagyok, a problémáimat könnyebben oldom meg*). Míg a többiek esetében (12,2%) viszont csak alkalmanként vagy egyáltalán nem teszi egyszerűbbé azt. A pozitív pszichológiai kutatások rávilágítottak a pozitív érzelmek és szemléletmód szerepére a személyiségfejlődésben. Úgy tapasztalták, még az indukált pozitív emóciók is mérhetően javították a tanulást, a feladat- és a problémamegoldást, mivel kibővítették és felélénkítették a gondolkodást (Urbán, 2006). A jó hangulatnak - mely ilyen értelemben pozitív töltésű érzelemnek tekinthető -, tehát optimalizáló szerepe van a pedagógusok döntéseiben.

A háttérváltozók közül az érzelmi intelligencia több item esetében a nemi hovatartozással és a pályán maradás szándékával hozható kapcsolatba, míg egy-két esetben a tanításban eltöltött idő, a pályával való elégedettség, a szak, az intézménytípus és a települési sajátosságok is szerepet játszanak. (9. táblázat)

A *nemek viszonylatában* a kutatás eddigi tapasztalataihoz hasonlóan a kapcsolati készségekben találunk eltérést a férfiak és nők között, minden esetben a nők javára. Az elsajátítandó női szerepek közt az empátia, az odafigyelés, az altruizmus, önfeláldozás, az alkalmazkodóképesség állandóan és hangsúlyozottan jelen van, a férfiaknál viszont sokkal fontosabb az önérvényesítés, agresszivitás, karriervágy, versenyszellem (Buda, 1985). Ezért nem tekinthető meglepőnek vizsgálatunkban a nők magasabb átlagpontja (4,28) a férfiakkal szemben (3,28), ugyanis a tanárnők háromnegyede szívesen törődik másokkal (87,5%), míg a férfiak kétharmadánál (69,7%) tapasztalhatunk hasonló hozzáállást, és jelentős számban vannak olyanok (25,4%) a férfiak között, akik a törődést személytől és helyzettől teszik függővé. A jóhiszeműség is inkább a nőkre jellemző, az arányok hasonlóan alakulnak, a tanárnők háromnegyede (82,3%), a férfi tanárok kétharmada (66,2%) feltétel nélkül bízik a másik jószágában, de ez esetben is a férfiak több mint negyede (27,4%) személytől teszi függővé. Kevesebb férfival (65,8%) osztják meg a gondjaikat az emberek, mivel kevésbé megértőek, és majdnem harmaduknak (29,3%) megint csak személytől függővé válik a bizalomépítéshez szükséges megértő attitűd. A tanárnőket viszont magasabb arányban

(84,6%) jellemzi a másokra való odafigyelés és a problémáira való érzékenység. Gyengébb összefüggést ( $p<0,024$ ) találtunk a megfelelési szándék és a nemi sajátosságok közt, de több tanárnő (69,9%) tűnik konformabbnak, mint férfi társaik (59,7%). A férfiak és nők közt arányaiban pedig közel ugyanannyian vannak (27,4%-23,4%), akiket befolyásol ebben a másik személye is.

9. táblázat: Az érzelmi intelligencia itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (\*fordított item)

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei ( $p<0,05$ )							
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztálylétszám
Szeretem, ha törődhetek másokkal.	4,21	0,777	0,0001			0,018			0,018	0,0001
Sokszor bizonytalan vagyok mások érzelmeinek megítélésében. *	3,22	1,006								
Amikor jó hangulatban vagyok, a problémáimat könnyebben oldom meg.	4,26	0,759								
Sokan megosztják velem gondolataikat, mert érzik, hogy megértő vagyok.	4,10	0,739	0,0001							
Szeretek megfelelni mások elvárásainak	3,81	0,896	0,024							0,004
Mindenkiben feltételezem a jót.	4,05	0,796	0,0001	0,0001						0,001
Tudom szabályozni az érzelmeimet.	3,72	0,810		0,021	0,037					
Gyakran meglepődöm azon, hogy milyen hatást váltok ki másokból. *	3,15	1,064						0,0001	0,007	

Az adataink szerint a férfi tanárok közel harmadánál az érzelmi képességek (bizalom, problémaérzékenység, jóhiszeműség) hiányosságai kedvezőtlenül befolyásolhatják az interperszonális kapcsolatok alakulását.

A *tanításban eltöltött idő* szempontjából az érzelmeik szabályozásában ( $p<0,021$ ) gyengébb, míg a bizalomban ( $p<0,0001$ ) erősebb kapcsolatot találtunk. Az érzelmeik szabályozása legkevésbé a 12-23 éve pályán lévőkre jellemző (átlagpontjuk: 3,59), míg a legfiatalabbak és legidősebbek hasonló arányban értékelték magasabbra ilyen irányú képességeiket (átlagpontjuk: 3,78 és 3,76). Az eltérés leginkább abban mutatkozik, hogy a középgeneráció kevéssé több, mint harmadánál (35,3%) a situáció és a személy döntően befolyásolja, képes-e érzelmeinek szabályozására. A másik két korosztálynál sem tekinthető alacsonynak az érzelmi önszabályozásra nem mindig képes tanárok aránya, de a pályájuk elején lévők esetében 28,8%, míg a legrégebben pályán lévőkénél 26,2% az arány. Mindez annak tükrében válik érdekessé, hogy minden szociális környezet - különösen az iskola és

a munkahely -, elvárja a gyermektől az emocionális kompetencia tökéletes működését<sup>124</sup>. Vizsgálatunk szerint a középgeneráció jelentős része, de a más korosztályhoz tartozó tanárok közül is sokan nem rendelkeznek a gyermekektől elvárt képességekkel. A tanításban eltöltött idő a bizalom mértékét is befolyásolta, ugyanis az embertársaik iránti pozitív szemléletmód az életkorral egyenes arányban erősödik a tanároknál. Legkevesbé a pályájuk elején lévőknél (71,2%) fontos a bizalom, szemben a pályájukon legrégebben dolgozókkal (88,6%). A nemrég munkába állóknál legmagasabb azok aránya is (23,1%), akikre a bizalmon alapuló kapcsolat fenntartása néha jellemző, máskor pedig nem. Mivel a nevelés nem képzelhető el a kölcsönös bizalom nélkül, így főképp a pályájuk elején lévőek számára válik nehezítetté a nevelőhatások közvetítése azért, mert nem bíznak tanítványaikban, következőképp a tanítványok sem bíznak nevelőikben.

Vizsgálati eredményeink szerint a *tanított szaktárgy* egyedül az érzelem szabályozásában játszik szerepet. Gyengébb szignifikancia szint mellett ( $p < 0,037$ ) a 3,29-3,83 közötti átlagpontok azt mutatják, a különböző szakokon tanítóknál a „néha-néha” illetve az „inkább jellemző” válaszok voltak többségben. Legmeglepőbb a szakmai tárgyak oktatóinak válasza, ugyanis náluk a legalacsonyabb azok aránya (37,2%), akikre jellemző az érzelmek szabályozásának képessége, míg a többi szak esetén másfél- kétszerese (59%-69,5%) az érzelmi kontrollal rendelkezők aránya. Sokkal nagyobb arányban vannak a szakoktatók között azok (48,6%), akik hol tudják uralni érzelmeiket, hol pedig nem. Leghatékonyabbak ebben a tanítók és a művészeti és sport jellegű tárgyakat tanítók.

Az *intézménytípus* a törődés szempontjából jelentős, mert - ahogy korábban bemutattuk - a nevelők által magasan preferált értékről van szó, mégis találtunk eltérést ( $p < 0,018$ ) a különböző intézménytípusokban tanítók között. Legkevesbé a gimnáziumi tanárokra jellemző a törődés (75,2%) és közülük kerülnek ki legmagasabb arányban akik személytől teszik függővé (20,0%) az odafigyelésüket. A leginkább az alsó tagozatokon (88,6%) és szakközépiskolákban tanítóknál (88,3%) mutatkozik meg az önzetlenség, a felső tagozatos és szakiskolai nevelők is kevéssel maradnak el mögöttük (82,8%-83,0%).

A *megyeszékhelyen* dolgozó pedagógusok közül azok vannak többen (48,3%), akik szinte mindig tudják uralni érzelmi-indulati állapotukat, míg a kisvárosi és községi tanárok többsége csak alkalmasszerűen képes a szándékolt hatásgyakorlásra (37,0% és 38,0%). Majdnem ugyanennyien (34,0% és 34,9%) vannak, akik alig, vagy egyáltalán nincsenek

<sup>124</sup> Az OECD-CERI a "Tanulás és az agy" elnevezésű projekt keretében foglalkozott a témával. A „Tanulás tudománya és az agy kutatás” projektje (2000) vizsgálta az érzelmek és a tanulás közti kapcsolatot, melyről készült tanulmány olvasható a <http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/agy-mukodese> oldalon.

tisztában azzal, hogy az általuk küldött érzelmi üzenet milyen hatást gyakorol a másik emberre ( $p < 0,0001$ ).

A *pályával való elégedettség* egyenes arányban nő a gondoskodás a törődés szándéka is ( $p < 0,0001$ ). Míg a pályájukkal nagyon elégedettek több mint kilencven százaléka (93,5%) szereti, ha gondoskodhat a másiktól, addig az elégedetleneknek 65,2%-áról modható el ugyanez, viszont majdnem harmaduknál (32, 6%) csupán alkalomszerű a törődés. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a *pályán maradás szándéka* és a törődési szándék közt, akik szívesen maradnak a pályán, szívesebben is gondoskodnak másokról is ( $p < 0,001$ ). A másokban a jó feltételezése is főképp azokra jellemző, kik maradni akarnak a pályán ( $p < 0,001$ ). A megfelelési vágy is erősebb azoknál, akik a pályán szeretnének maradni, szemben a pályaelhagyást fontolgatókkal ( $p < 0,004$ ).

A kutatásban résztvevő pedagógusok érzelmi intelligenciájáról *összességében* elmondható, főképp az érzelmek felismerésében és szabályozásában mutatnak rosszabb teljesítményt, annak ellenére, hogy többségük jónak gondolja e téren magát. Minden negyedik tanár tudja csak felismerni mások érzelmeit, ugyanígy minden negyedik tanár képes olyan üzenetet küldeni a társának, mellyel a kívánt hatást tudja elérni, és kétharmaduk biztos abban, jól tudja szabályozni érzelmeit, mely leginkább az érzelmek elfojtását jelenti. Ez azért jelez problémát, mert kapcsolati készségeik minősége alkalmassá tenné a hatékony interperszonális kapcsolatokra őket. A tanárok többsége jóhiszemű, szívesen törődik másokkal, és még az erős megfelelési vágy is a jó szociális kapcsolatok fenntartását szolgálja. Kapcsolati készségek terén hatékonyabbak a tanárnők, a pályájukon legrégebben lévők és a munkájukkal elégedett pedagógusok, de a törődés legkevésbé a gimnáziumi tanárokra jellemző. Az érzelmek szabályozása főképp a középgeneráció, illetve a szakoktatók számára okoz nehézségeket, harmaduk alkalomszerűen tudja csak érzelmeit uralni. Nagy szükség lenne arra, hogy a tanárok megtanulják (megtanítsák számukra) saját érzelmeik kezelését, mivel annak kontrollálatlansága, valamint túlzott kontrollja sem vezet sikeres alkalmazkodáshoz, míg a kontroll rugalmas használata alapvető a társakkal való harmonikus kapcsolat szempontjából a hosszú távú sikeres alkalmazkodáshoz (Urbán, 2006).

#### 4. 4. 8. Szociális problémamegoldás

Az 1990-es évek végétől irányult a figyelem a szociális kompetencia kognitív összetevőire, elsősorban a problémamegoldó gondolkodásra, mivel felismerték az érzelmi és gondolkodási összetevők szoros kapcsolatát a szociális kompetencia működésében. Ebben az összefüggésben a szociális kompetencia azon képességek meglétét és használatát jelenti, mely révén a személyiség integrálja gondolatait, érzéseit, viselkedését annak érdekében, hogy elvégezhesen olyan társas teendőket, elérjen olyan szociális kimeneteket, amelyeket azt adott kontextusban és kultúrában értékelnek (Zsolnai, 2008).

A kognitív összetevőknek - mint például a belső dialógusoknak, a társas helyzetre vonatkozó ismereteknek, az ok-okozati összefüggést tartalmazó gondolatoknak, az információ feldolgozás stílusának - az interperszonális viselkedés tervezésében, a kivitelezésében és a viselkedés értékelésében egyaránt szerepe van. A szociális problémamegoldás képessége pedig a problémák és konfliktusok megoldását szabályozza a helyzetről, illetve a személyekről összegyűjtött információk alapján (Zsolnai, Lesznák, és Kasik, é. n.). A szociális problémamegoldást a problémamegoldó képesség speciális területeként értelmezhetjük, melyhez a problémátájékozódást, valamint a problémamegoldást segítő képességek tartoznak (Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004).

A szociális problémamegoldás egyik legkorábbi modelljét Goldfried és D'Zurilla (1971) alkotta meg. A többlépcsős folyamat fő elemei: (1) a probléma helyzet azonosítása, (2) lehetséges alternatívák kiválasztása, (3) a szituációnak leginkább megfelelő megoldásmód kiválasztása (4) a választott stratégia végrehajtása.

Az előbbi „személytelen” modellel ellentétben Spivack és Shure (1974) a szociális kompetenciát úgy írja le, mint egy sor egymással összefüggő interperszonális problémamegoldás kognitív képességeit (ICPS), ilyen képességek: az interperszonális problémák iránti érzékenység; az alternatív megoldásmódok megtalálása; a célok lépésenkénti megértése és végrehajtása; a következmények mérlegelése, illetve mások viselkedésének, motívumainak azonosítása, megértése. Az egyes képességek, mint az alternatív megoldások keresése például jelentősen enyhíti a társak közti feszültséget (Rubin és Rose-Krasnor, 1992).

Egyet kell értenünk viszont Kasik László (2010) azon észrevételével, hogy a hazai pedagógiai kutatások alig foglalkoznak még a szociális problémamegoldás sajátosságainak feltárásával és ilyen jellegű programfejlesztéssel, míg nemzetközi szinten számos projektet dolgoztak ki és alkalmaznak a szociális kompetencia kognitív összetevőinek a fejlesztésére

már kora gyermekkortól. A szociális készségek korai fejlesztésének szükségességét az teszi indokolttá, hogy a szociális összetevők spontán módon alig fejlődnek, viszont a szocializáció korai szakaszában jól fejleszthetők<sup>125</sup>.

Egy amerikai tanulmány szerint a tanulási és magatartási problémák hátterében gyakran interszociális problémák húzódnak meg, melyek tovább szűkítik a tanulók tanulmányi és szociális sikereit az iskolákban. Ilyen okok miatt tartják szükségesnek a szociális problémamegoldó képesség fejlesztését, mellyel megelőzhetővé és orvosolhatóvá válnak a fegyverkezési problémák az iskolákban. Ezen foglalkozások célja megtanítani a tanulókat elemezni, megérteni és felkészülni a mindennapi életre, a döntésekre és a konfliktuskezelésre. Az eredményes problémamegoldás segít a tanulónak a stresszel való megküzdésben, javítja a szociális kapcsolatait, és pozitívan befolyásolja viselkedését. A szociális problémamegoldó képességek tanításának több módja is ismert, be lehet illeszteni azokat a tananyagba, lehet kooperatív tanulási stratégiák keretében fejleszteni és gyakorolni a szociális készségeket a tantárgyi fejlesztéssel egyidőben. Igen népszerűek a kortárs mediációs programok is a konfliktuskezelés és problémamegoldás fejlesztésében<sup>126</sup> (Johnson és Johnson, 2006; Elias és Clabby, 1988).

Feltételezve azt, a szociális problémamegoldás során a gyermekek és a felnőttek „hasznos út járhatnak be”, valamint hogy ennek az útnak a megtanítása a pedagógusok dolga (is), ezért térünk ki röviden néhány iskolai tapasztalat bemutatására. A leghatékonyabb programokban (leginkább stratégiatréning néven ismertek) kombinálják a szociális problémamegoldó képességek fejlesztésében a kognitív és viselkedési problémamegoldást. Előbb a tanulók megtanulják a problémamegoldás lépéseinek a sorrendjét, melyeket később részekre bontanak és modelleznek a tanár segítségével. Ezután a hangsúly áttolódik a döntéshozatali szituációkra, megkövetelve a különböző képességek alkalmazását. A diákok az elsajátított kognitív stratégiáik segítségével értékelik a különféle szituációkat, és azt is begyakorolják, hogyan használják a különböző speciális problémamegoldó képességeiket.

<sup>125</sup> Ezen a területen hazánkban is számos fejlesztőprogram működéséről születtek publikációk, a teljesség igénye nélkül például: Konta Ildikó- Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest; Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): *A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban*. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205-227.; Sütőné Koczka Ágota (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszokban*. Iskolapszichológia 26. Budapest.

<sup>126</sup> Nemzetközi szinteken számos program fut, mely a szociális problémamegoldást vagy annak egyes területeit fejleszti a tanulóknál, mint például erőszak-megelőző programok, demokráciára nevelés, agressziókezelés, kritikus gondolkodásra nevelés, melyeket kora gyermekkortól kezdenek el. Például a teljesség igénye nélkül: „Teaching Student to be Peacemakers Program” részletes leírása megtalálható Johnson, és Johnson (2006) hivatkozott művének 821-833. oldalán, illetve a [www.incredibleyears.com](http://www.incredibleyears.com) oldalon szülői és tanári tréningek és programleírások széles skálája található a gyermekek szociális és emocionális kompetencia fejlesztésére.



Végül sokféle kombinációját gyakorolják a különböző lépéseknek a tanár visszajelzései alapján, melyet legvégén a valós élethelyzetekben történő alkalmazás követ (*Elias és Tobias*, 1996). A programok számos rövidtávú eredményt hoztak, jobb hatásokkal tudtak szociális problémákat megoldani diákok, nagyobb empátiát és megértést mutattak diáktársaik felé. További hozadéka volt a programoknak, hogy a későbbiekben nagyobb valószínűséggel záródott pozitív kimenettel a problémamegoldás a tanulóknál (*Elias és Tobias*, 1996; *Good és Brophy*, 2008).

A kutatók meghatározták azokat az alapvető képességeket is, melyek szükségesek a társas helyzetekben a hatékony döntéshozatalhoz<sup>127</sup>: észrevenni az érzelmek jeleit; a kérdések vagy problémák megnevezése; a célok kiválasztása és meghatározása; alternatív megoldások keresése; előrevetítése a lehetséges következményeknek; közülük a legjobb megoldás kiválogatása; a cselekvés megtervezése és végrehajtása az utolsó ellenőrzésnek megfelelően; észrevétele annak, hogy mi történt, és felhasználása ezen információknak a jövőbeli döntéshozatal során. A tanulók számára a következő módon tanítják meg a folyamat lépéseit:

- az érzéseim jelzik számomra, hogy problémám van,
- nekem van egy problémám,
- a célok utat mutatnak nekem,
- elhinni, hogy sok lehetséges megoldás van,
- elképzelni a végeredményt, minden lehetőségre felkészülve,
- kiválogatni a legjobbnak tűnő megoldást,
- eltervezni a megoldást, számítani a csapdákra, végrehajtani a cselekvést,
- megjegyezni, hogy mi történt, és mi lett az eredmény (*Elias és Tobias*, 1996).

A szociális problémamegoldás során a tanulók olyan mediációs technikáit és kompetenciáit is fejlesztik, amelyek segítik az interperszonális kommunikációban felmerülő problémák megbeszélését. A problémamegoldás két módon lehetséges: az egyik a győztes - vesztes, vagyis az erőn alapuló megoldás, amikor csak az egyik fél nyer, a másik pedig engedményeket tesz. A másik megoldás a tárgyaláson alapul, amikor arra törekszenek a felek, hogy mindkettőjük számára nyereséggel végződjön a probléma megoldása. A tárgyaláson alapuló problémamegoldó technika alkalmazásával javítható a felek viszonya egymáshoz, melynek lépcsőfokai a következők:

---

<sup>127</sup> A szociális problémamegoldás többféle modellje ismert, az angol nyelvű szakirodalomban többnyire négy, öt, hat illetve a nyolc lépcsős modell-leírások a leggyakrabbak. A modellek sémáikat tekintve hasonlóak, mivel az általános döntéshozatal lépéseit alkalmazzák a koncepciók.

- annak megfogalmazása, hogy mit szeretnék: magában foglalja a jó kommunikációs készséget és a probléma megfogalmazását,
- annak megfogalmazása, hogyan érzem magam: a feleknek meg kell érteniük, hogyan érzik magukat és ezt nyíltan és egyértelműen kell közölni,
- annak leírása, mi az oka annak, amit szeretnék, és amit érzek: ami magában foglalja az együttműködési szándékot, a másik figyelmes meghallgatását, külön választva a saját és a másik érdekét a helyzettől, mielőtt megpróbálja integrálni azokat,
- a másik szemszögéből való látásmód: mely annak összefoglalása és megértése, hogy mit szeretne a másik ember, hogyan érzi magát, és melyek az indokai,
- lehetséges tervek kidolgozása a konfliktus megoldására oly módon, hogy optimalizálja a közös előnyöket,
- egy lehetőség kiválasztása és a megállapodás körvonalazása, ami maximalizálja az előnyöket, az együttműködés során lehetőség van a vitakultúra fejlesztésére, javítja azt a képességet, hogy konstruktívan tudja megoldani problémáit a jövőben (Johnson, Johnson, 2006).

Kutatásunkban a szociális problémamegoldás vizsgálatára olyan itemeket szerepeltettünk, melyekkel mérhetővé vált a pozitív és negatív problémaorientáció, illetve a problémamegoldás stílusa<sup>128</sup>. A problémaorientáció úgy jellemezhető, mint egy metakognitív folyamat, mely magában foglalja a viszonylag stabil kognitív-érzelmi sémákkal való műveleteket, melyek tükrözik az egyén meggyőződését, értékelését és érzését a problémákkal és saját problémamegoldásával kapcsolatban. D’Zurilla és munkatársai (2004) értelmezésében a pozitív problémaorientáció az egyénnek egy olyan általános diszpozíciója, ami a problémát, mint egy kihívást értelmezi; megoldhatónak tartja azt; benne a személy én-hatékony; elfogadja, hogy annak megoldása időbe és energiába kerül; és elkötelezett a probléma megoldásában. (*Elismerem, ha hibáztam; Bármilyen problémám van, biztos vagyok abban, hogy meg tudom oldani; Mielőtt döntést hozok, mérlegelem annak lehetséges következményeit; Szeretem a napjaimat előre megtervezni; Esténként végig szoktam gondolni, hogy mi történt velem aznap.*). A negatív orientációjú személyiséget pedig a probléma általi „fenyegetettség”, az alacsony én hatékonyság, valamint az alacsony frusztráció-tolerancia jellemzi. (*Idéges és bizonytalan vagyok, ha döntenem kell valamiben; Halogatni*

<sup>128</sup> A dolgozatunk elméleti részében már bemutattuk, hogy D’Zurilla a szociális problémamegoldás képességét különböző dimenziókra bontotta. Az egyik alapképessége a problémaorientáció, mely lehet pozitív vagy negatív megközelítésű, a másik a problémamegoldás stílusa, mely lehet racionális, érzelmi, illetve elkerülő.

*szoktam a döntéseimet; Nagyon frusztráltta tesz, ha egy problémát rosszul oldottam meg; Sokszor kerülök olyan helyzetbe, hogy fogalmam sincs arról, mit tegyek).*

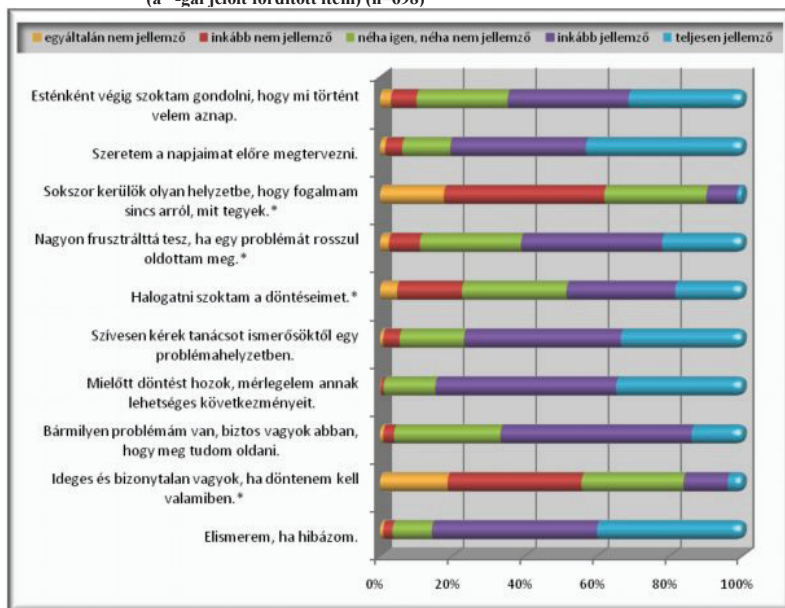
A kiválasztott itemek arra is lehetőséget teremtettek, hogy a különböző problémamegoldási stílusokat is vizsgáljuk a pedagógusoknál. A racionális stílusú ember képes a probléma megfogalmazására, az alternatív megoldások keresésére, a döntéshozatalra, valamint a döntés felülvizsgálatára és végrehajtására. *(Bármilyen problémám van, biztos vagyok abban, hogy meg tudom oldani; Mielőtt döntést hozok, mérlegelem annak lehetséges következményeit).* Az impulzív-figyelmetlen stílusú személy megpróbálja alkalmazni ugyan a problémamegoldó stratégiát, de gyorsan és pontatlanul dönt, többnyire néhány alternatíva alapján határoz, gyakran az első ötletét valósítja meg megfontolás nélkül, mely nem is mindig következetes *(Sokszor kerülök olyan helyzetbe, hogy fogalmam sincs arról, mit tegyek).* Az elkerülő stílus lehet halogató, passzív vagy tétlen és függő. A halogató stílusú ember inkább kerüli a problémákat mintsem konfrontálódik másokkal, próbálja a lehető legtovább halogatni a döntését és várja, hogy azok maguktól megoldódjanak, vagy megpróbálja másra hárítani a problémamegoldás felelősségét *(Halogatni szoktam a döntéseimet; Szívesen kérek tanácsot másoktól).*

A szociális problémamegoldás terén a tanárok összességében jónak minősítik magukat, a módusz értékek legtöbbje négy,<sup>129</sup> azaz inkább jellemzőnek vélik magukra az eredményes problémamegoldást. A problémaorientációt tekintve mind pozitív, mind negatív megközelítésmóddal találkozunk az összmintában. (14. ábra) Jellemző a tanárookra a napi teendők megtervezése *(Szeretem a napjaimat előre megtervezni),* a 4,16 átlagpont az egyik legmagasabb pontérték a szociális problémamegoldást vizsgáló állítások közt, 80,7%-a a tanároknak szinte mindig előre megtervezi napjait. A pedagógusoknak 13,2%-a csak alkalmanként gondolja át teendőit, míg 6%-uk sosem törekszik erre. Bár a pedagógiai munka tervezésének szükségességéről megoszlanak a vélemények, egyesek a pedagógiai intuício háttérbe szorulásától, a folyamat merevvé válásától féltik a tanárokat, de *Kotschy Beáta* (1998) véleményével egyetértve inkább úgy véljük, kisebb problémát rejt magában az előzetes tervekhez való ragaszkodás, mint a nevelésben a túl sok rutinszerű és spontán elem, ami utólag sem mindig igazolható racionálisan. Különösen igaz ez az iskolai interperszonális kapcsolatok alakulására, ahol a szociális kompetenciák fejlesztésének egyik kulcsa épp a gyermek és a pedagógus adottságait, igényeit, személyiségét figyelembe vevő nevelési

<sup>129</sup> „Nagyon frusztráltta tesz, ha egy problémát rosszul oldottam meg” item, mivel fordított, így ennek módusz értéke 2.

hatáseggyüttes megtervezése. A tervezés alkalmat teremt a célok meghatározására, megalapozottságuk eldöntésére, a problémák rangsorolására, a feladatok tisztázására, melyek feltételei a sikeres és eredményes interakcióknak.

14. ábra: A szociális problémamegoldás százalékos megoszlásban, egyes itemekre lebontva. (a \*-gal jelölt fordított item) (n=698)



Kevesebben vannak viszont, akik este végiggondolják napjaikat (*Esténként végig szoktam gondolni, hogy mi történt velem aznap*), a tanárok kétharmada (64,8%) rendszeresen megteszi ezt, míg negyede a tanároknak (25,1%) csak alkalmanként törekszik erre, míg 10%-uk sosem összegzi a napi eseményeket. A gyakorlati tevékenység során különböző helyzetekkel kerül szembe a pedagógus, melyet - ha nem tartalmaz problémát - rutinszerűen old meg (knowing in action). Problémák esetén a helyzetet tudatos elemezzük, döntéseket hozunk anélkül, hogy a cselekvést leállítanánk (reflection in action). Sokszor azonban szükség van a cselekvés után azok átgondolására, a lehetséges megoldásmódok számbavétele (reflection on action). Ma már a gyakorlatias és személyes elméletalkotást (reflexiót) a szakirodalmak a pedagógia ismeretek alapvető forrásának, a kimunkált egyetemi tudással egyenértékűnek tekintik (Falus, 2002). Pedagógiai szempontból indokolt lenne a tanárok reflektív szemléletének erősítése, mivel segítené a pedagógusokat az interperszonális kap-

csolataik tudatosabbá tételében, így a problémahelyzetek elemzésében, döntéseik helyességének alátámasztásában, ha kell utólagos korrekciójában. A napjaikat előre megtervezők közel kétharmada átgondolja azt is, mi történt vele a nap folyamán, a napjukat csak néhány tervezők felénél viszont már csak időnkénti az esti számvetés is. ( $p < 0,0001$ ).

A pedagógusok legtöbbször úgy hoz döntést egy problémahelyzetben, hogy mérlegeli annak következményeit (*Mielőtt döntést hozok, mérlegelem annak következményeit*). Háromnegyedük (84,7%) minden esetben vizsgálja döntése során az egyes alternatívák következményeit, 14,3%-a a tanároknak pedig csak bizonyos helyzetekben mérlegel, és elenyésző (1,0%) számban vannak olyanok, akik nincsenek tekintettel elhatározásuk következményeire. Többen viszont bizonytalanok én-hatékonyaságukban a problémamegoldás kapcsán (*Bármilyen problémám van, biztos vagyok abban, hogy meg tudom oldani*). Az átlagpontoszám alapján (3,76) a pedagógusok nagy hányada bízik ugyan saját hatékonyságában (66,8%), de jelentős azok aránya (29,4%), akik nem mindig feltételezik magukról a szociális problémák megoldásának képességét.

A döntéseket a tanárok fele (48,5%) nem szokta halogatni, de közel ugyanennyien vagy mindig (22,6%), vagy esettől függően (28,9%) igyekeznek késleltetni illetve elkerülni az elhatározást (*Halogatni szoktam döntéseimet*). Talán az sem meglepő, hogy akik jobban bíznak saját problémamegoldó képességeikben kevésbé nyújtják el a döntések meghozatalát, viszont a magukban kételkedők és az alacsony én-hatékonyaságot mutatók többségére már inkább jellemző bizonyos problémahelyzetek hárítása ( $p < 0,0001$ ).

A döntési folyamathoz a pedagógusok 16,2%-ánál állandóan, míg 28,2%-ánál néhány idegesség és bizonytalanság társul (*Ideges és bizonytalan vagyok, ha döntésem kell valamiben*), azaz a tanárok majdnem fele (44,4%) bizonyos szituációkban fél a döntéshozattól. A döntések, a problémahelyzetek megoldása egyáltalán nem tekinthető könnyű folyamatnak. *Csepregi Gábor* (1993) egy tanulmányában összefoglalja a döntéshozatal háttérében meghúzódó félelmek főbb okait. Ezek az önmagunkra utaltság, kétségek a döntések helyességében, a döntések meghozatalának sürgető jellege, befolyása a környezetünkre, a döntés felelősségének elviselése. Megállapítja, a döntés főképp azok számára nehéz, akik nem rendelkeznek önbizalommal, akik bátortalanok, akik nem bíznak érzelmeikben és belső meggyőződésükben. A fentieket támasztja alá kutatásunk is, majdnem minden második döntését halogató ideges és bizonytalan, míg a határozott döntéshozók tizedére jellemző a feszültség ( $p < 0,0001$ ).

Rosszul élik meg a tanárok a hibázást is. Közel kétharmaduknál (61,0%) ekkor erős frusztrációs élmény tapasztalható és több mint negyedüknél (28%) alkalmanként szintén

jelentkeznek ilyen élmények (*Nagyon frusztrálttá tesz, ha egy problémát rosszul oldottam meg.*). A frusztráció olyan állapot, amelyet a személyiség akkor él át, amikor valamely cél elérésére folytatott tevékenysége akadályba ütközik, lényegében a kudarc emocionális vetülete. A frusztráció hatására megjelenhet az agresszió vagy azzal ellentétesen visszahúzó-dás és fásultság, mely teljesítményromláshoz, súlyosabb esetben depresszióhoz is vezethet (*Ranschburg*, 2008). Ezért fontos lenne megtanulni a tanároknak a frusztrációs szintjük csökkentését, azaz a stressz kezelést, mely jó önismeretet és fejlett kontrollfunkciókat feltételez (*Mirnic*, 2006). Különösen nagy szüksége lenne azoknak a tanároknak a kontroll-funkciók fejlesztésére, akik az egész döntéshozatali folyamatban erős érzelmi feszültség alatt állnak. Szignifikánsan ( $p < 0,0001$ ) magasabb arányban kapcsolódik a mindig, vagy általában bizonytalanul és idegesen döntőknél a rossz döntés esetén fellépő frusztráció (75,3% és 85,7%), mint az önmagukban kevésbé bizonytalanoknál. Ugyanakkor arra is oda kell figyelni, hogy azok közül, akik ritkán vagy egyáltalán nem bizonytalanodnak el, ha dönteniük kell, is sokan kerülnek egy rossz döntésük után frusztrált lelkiállapotba (44,5% és 57,8%). Ezért újból utalnunk kell a személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulását vizsgáló OTKA kutatás<sup>130</sup> javaslataira, mely a pedagógusok fejlesztésénél kiemelt területként fogalmazza meg az érzelmi-, indulati élet uralásának megtanulását, a problémafókuszú copingok mozgósítását. A problémahelyzetek uralása pedig hozzájárulna a pedagógusok koherencia érzésének módosulásához.

A hibáikat ellenben magas számban ismerik el a nevelők (*Elismerem, ha hibáztam*), háromnegyedük (85,7%) képes a tévedés belátására, minden tizedik tanár (10,9%) csak néha ismeri el felelősségét, és alig néhányan (3,4%) képtelenek a saját tévedésük beismerésére. A hibás döntések nem küszöbölhetők ki, de a döntéshozatali folyamat gyakorlásával számuk csökkenthető, mellyel redukálhatóvá válhat az interperszonális kapcsolatokban a feszültség.

Jellemző a tanárok többségére a támaszkeresés is a döntések során. Háromnegyedük (76,8%) gyakran, 17,8%-uk néha osztja meg problémáit másokkal, és alig vannak olyanok (5,4%), akik egyedül döntenek (*Szívesen kérek tanácsot ismerőseiktől egy problémahelyzetben*). A segítségkérés során igyekszik az ember a környezetében lévők bevonására a problémamegoldásban, amelyik mindenképpen szociális természetű, és hozzájárul a proszociális aktivitáshoz (*Zsolnai, Sasik és Lesznyák*, 2008). A tanácsok (segítség) kérése - mint megküzdési mód - főképp akkor kerül előtérbe, ha a személy nem

<sup>130</sup> Gáspár Mihály (é. n.): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében. OTKA pályázat zárójelentése.* ([http://real.mtak.hu/237/1/37514\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf))

ismeri eléggé a problémát, vagy nem érzi magát képesnek a helyzet feletti kontroll megszerzésére (*Margitics és Pauwlik, 2006; Kopp 2003*), ugyanakkor a tanárok többségére nem jellemző (61,9%), hogy ne tudná, mit tegyen egy problémahelyzetben, több mint negyedük viszont (28,2%) alkalmanként mégis kerül ilyen helyzetbe, és majdnem minden tizedik tanár esetében (9,9%) rendszeres az elbizonytalanodás (*Sokszor kerülök olyan helyzetbe, hogy fogalmam sincs arról, mit tegyek.*). Szignifikánsan magasabb arányban húzódik meg a tanácskérés hátterében a döntésképeség hiánya, azaz főképp azok kérnek tanácsot, akik rendszerint nem találják egy-egy problémahelyzet megoldásának a kulcsát ( $p<0,009$ ). A pedagógusok több mint harmadának tehát alapvetően nem a probléma felismerése okoz gondot, hanem az, hogy nem bíznak abban, hogy képesek azok megoldására. Főképp emiatt alkalmazzák a megbírkózás támogatást kereső formáját, mely jó megoldása lehet a döntési folyamat során keletkező stressz feloldásának. Ugyanakkor a döntésképeséget is meg kell tanulni, és ennek alapja a saját képességeinkbe vetett bizalom. *Folkman* a döntésfolyamatát elemezve pedig úgy fogalmaz, hogy a döntés meghozatalához az érzelmi feszültség csökkentésére kell törekedni, ezzel teremtve meg a döntéshozatal belső, pszichológiai feltételeit. Alkalmassá kell válnunk a probléma elemzésére és a probléma okának befolyásolására, a kontroll megszerzésére (*Kopp, 2003*).

A szociális problémamegoldásban a *háttérváltozók* közül a nemi sajátosságoknak, a település jellegének, a pályával való elégedettségnek több item esetében, míg a tanítási időnek, az intézménytípusnak, a tanított szaknak, az iskola nagyságnak egy-egy esetben van jelentősége. (10. táblázat)

A hibák elismerése jobban jellemzi a *nőket*, mint férfi kollégáikat, a nők majdnem 90%-a (87,9%) és a férfiak háromnegyede (75,4%) mindig elismeri tévedését, viszont a férfiak között sokkal magasabb arányban vannak olyanok, akik helyzettől teszik függővé (16,4%) kompromisszumkésztségüket ( $p<0,0001$ ). Ugyanígy a nők közt vannak többen, akiket frusztrál egy hibás döntés, a nők kétharmadának (63,8%) a férfiak felének (48%) mindig kellemetlen élményt jelent egy rossz döntés. A szakirodalmi megállapítással<sup>131</sup> összhangban saját kutatásunkban is úgy tapasztaltuk, a férfiak érzelmi kontroll terén kedvezőbben „működnek” mint kolléganőik, de figyelemfelkeltő a férfiak számottevő aránya is. Inkább a nőkre jellemző, hogy napjaikat racionálisan - mintegy keretbe zárva - tervezik, szignifikánsan magasabb arányban ( $p<0,0001$ ) vannak köztük, akik reggel (82,9%) és este (68,6%) is átgondolják a napi történéseket. A férfiak közel kétszer többen vannak, akik

131 Gáspár Mihály (é. n.): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében. OTKA pályázat zárójelentése.*([http://real.mtak.hu/2371/1/37514\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/2371/1/37514_ZJ1.pdf))

mind az előretervezést (18,5%), mind pedig a napi események összegzését (33,1%) inkább csak alkalmosszerűen alkalmazzák.

**10. táblázat: A szociális problémamegoldás itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (\*fordított item)**

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei ( $p < 0,05$ )							
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztály létszám
Elismerem, ha hibázom.	4,21	0,803	0,0001							
Idéges és bizonytalan vagyok, ha döntenem kell valamiben.*	3,54	1,052								0,01
Bármilyen problémám van, biztos vagyok abban, hogy meg tudom oldani.	3,76	0,758							0,005	
Mielőtt döntést hozok, mérlegelem annak lehetséges következményeit	4,18	0,71								
Szívesen kerek tanácsot ismerősktől egy problémahelyzetben.	4,04	0,878			0,034					
Halogatni szoktam a döntéseimet.*	3,40	1,119						0,0001		
Nagyon frusztráltá tesz, ha egy problémát rosszul oldottam meg.*	2,30	0,986	0,0001							
Sokszor kerülök olyan helyzetbe, hogy fogalmam sincs arról, mit tegyek.*	3,68	0,909						0,001		0,001
Szeretem a napjaimat előre megtervezni	4,16	0,925	0,0001							
Esténként végig szoktam gondolni, hogy mi történt velem aznap.	3,84	1,044	0,0001	0,0001		0,0001				

A döntések és következményeinek átgondolása összefüggést mutat a *tanításban eltöltött idővel* is, esetünkben minél régebben van a pályán a tanár, annál jellemzőbb rá a reflektív szemlélet ( $p < 0,0001$ ). A 23 évnél régebben dolgozók majdnem háromnegyedére (74,7%), az 1-11 éve pályán lévők kevéssel több, mint felére (55,5%) jellemző a reflektivitás. A középgeneráció negyede (25,4%) és a pályájuk elején lévők harmada (31,4%) inkább csak alkalmanként törekszik a mérlegelésre. A kezdő tanároknál a gyenge visszacsatolási képesség, az önreflexió hiánya tipikusnak tekinthető, mely az évek folyamán spontán módon is fejlődik, de megfelelő technikákkal fejleszthető és tanítható (*Szivák*, 1998). A tudatos elemzés megtanulásának szorgalmazása hozzájárulhat a tanítási-tanulási folyamat eredményességének növeléséhez éppúgy, mint a személyes kapcsolatok minőségének javulásához, mely alapját képezi a pedagógusok én-hatékonyságának.

A napi események következményeinek átgondolása főképp az általános iskolákban tanítók sajátossága, legmagasabb arányban az alsó (75,8%), valamint a felső tagozatos nevelők (63,3%) értékelik és elemzik napjaikat, legkevésbé pedig a gimnáziumi tanárok (45,3%). Minden *intézménytípusban* sokan vannak olyanok is (20,3%-34,0%), akik csak



néha kontrollálják döntéseiket, de a szakközépiskolai nevelők 17,6%-a sosem törekszik erre, míg az alsós nevelőknél csupán 3,8% az arányuk ( $p < 0,0001$ ). A *tanított szaktárgyat* tekintve a tanácskérés jobban jellemzi a tanítókat, háromnegyedük (83,9%) szívesen kér tanácsot másoktól szemben a reáltárgyakat tanítókkal (67,4%).

Szignifikánsan magasabb ( $p < 0,001$ ) arányban fordul elő a *községekben* tanítóknál (36,7%), hogy elbizonytalanodnak egy-egy problémahelyzetben, míg legritkábban ilyen szituációba a megyeszékhelyi tanárok kerülnek (23,6%). Ugyanígy inkább a községi iskolák nevelőire jellemző a konfliktusok elkerülése, a megoldás halogatása is, 27,9%-ukra inkább jellemző, 34,1%-ukra pedig alkalmyszerűen jellemző a hártó magatartás. A megyeszékhelyen dolgozóknál 18,2% mindig kerül a konfrontációt, míg 27,9%-uk bizonyos helyzetekben próbálja eltolni magától a döntéshozás felelősségét ( $p < 0,001$ ). A fenti tények azt erősítik meg, hogy főképp a községekben tanítókra jellemző a hártó, kerülő szociális problémamegoldás.

Az *iskola nagysága* az eddigiekben alig volt hatással a pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak alakulására. A szociális problémamegoldás során viszont szignifikánsan jobban bíznak magukban azok, akik 33 osztálynál nagyobb iskolákban dolgoznak, mint akik kevesebb, mint 10 osztályos iskolákba tanítanak ( $p < 0,005$ ). Érdemes megnéznünk ezen iskolák sajátosságait. A tíznél kevesebb osztállyal működő intézmények fele (51,0%) községi, közel harmada (29,3%) pedig kisvárosi iskola, míg a legnagyobb létszámú iskolák 81,6%-a gimnázium. Tehát megállapíthatjuk, nagyobb arányban a községi, kisebb arányban a kisvárosi iskolák nevelői azok, akik bizonytalanok önmagukban a problémamegoldás kapcsán, 38,7%-uk egyáltalán nem, vagy csak bizonyos problémák megoldására tartja alkalmasnak magát, a középiskolai tanároknál 22,5% az önmagukról hasonlóan gondolkodók aránya. Akik gyakran kerülnek olyan helyzetbe, hogy nem tudják, mit tegyenek, gyakrabban halogatják döntéseiket is ( $p < 0,0001$ ), melynek hátterében az önbizonytalanságuk áll ( $p < 0,0001$ ), és ez főképp a községi nevelőkre jellemző.

A *pályával való elégedettségben* szintén szerepe van a döntési bizonytalanságnak. Szignifikánsan többen vannak a pályájukkal nem elégedettek közt (19,2%) azok akik gyakrabban kerülnek olyan helyzetbe, hogy nem tudják mit tegyenek, szemben a pályájukkal elégedettekkel (9,7%). Magasabb arányban vannak a pályájukat nem kedvelők közt olyanok is, akik nem mindig képesek a probléma definiálására (29,8%), szemben az elégedettek 19,4%-ával. ( $p < 0,001$ ). Az idegesség és a bizonytalanság is főképp a tanári munkával elégedetlenekre jellemző a döntéseik meghozatalának folyamatában, 55,3%-ukra

mindig vagy alkalmanként jellemző a frusztrált állapot, míg a munkájukkal elégedettek közül fele annyian élnek meg kedvezőtlenül, ha dönteniük kell (25,8%) ( $p < 0,010$ ).

*Összességében* megállapítható, a pedagógusok többnyire jónak vélik saját szociális problémamegoldási képességüket, mégis vannak olyan összetevői a folyamatnak, mely problémás számukra. A pozitív és negatív problémaorientáció egyaránt fellelhető náluk. Többségükre inkább a racionális problémamegoldás jellemző, nagytöbbségük például előre teveszi napjait, a döntései előtt mérlegeli annak következményeit, viszont a reflektivitás már csak kétharmadukra jellemző, ami pedig hozzájárulhatna a döntési folyamat racionális újragondolásához, esetleges korrekciójához, a kevesebb hibához. A tanároknak a harmada saját én-hatékonyágát megkérdőjelezi ha döntenie kell, majdnem fele hajlamos döntéseinek halogatására. Ennek hátterében az idegességük, a bizonytalanságuk áll. Kétharmadukat erősen frusztrálja, ha hibázik. Legtöbbjük szívesen kér tanácsot másoktól, ez főképp azoknak fontos, akik nem képesek a probléma feletti kontroll gyakorlására. A fentiek alapján elmondható, a tanárok közel harmadánál személyiségük bizonytalansága miatt szinte folyamatos az érzelmi feszültség, ami szükségessé tenné a pedagógusok számára érzelmi és indulati életük uralásának megtanulását, melynek hiányában a pedagógusok pszichés egészsége jelentősen romolhat. A férfiak erősebbek érzelmi kontroll területén, a nők kompromisszum-készebbek, és jellemzőbb rájuk - főképp az általános iskolában tanító legidősebb generációkra - a szociális kapcsolatok racionális tervezése és értékelése. A községekben tanítók sokkal bizonytalanabbak önmagukban, emiatt gyakrabban kerülnek olyan helyzetbe, mikor nem tudják, mit tegyenek, gyakori náluk a döntések halogatása is. A pályával való elégedetlenségben szerepet játszik a döntési bizonytalanság is, melyhez frusztráció is társul.

#### **4.4.9. Önpercepció**

A személyközi kapcsolatok alakulásában fontos szerepet játszik az egyénnek az önmagáról való ismerete, meggyőződése, melyet a szakirodalmak az énkép fogalmával azonosítanak. Énképpel minden egyén rendelkezik, és ha egészséges a személyiség, akkor az énkép pozitív tartalmú annak ellenére is, hogy tisztában vagyunk hibáinkkal. Ha az egyén énképével kapcsolatban rendre negatív értékítélet fogalmazódik meg, akkor erősen frusztrálódik a személyiség, ami súlyos kapcsolatomláshoz vezethet. Nem véletlen ezért, hogy a nevelési folyamatban a pedagógustól különösen elvárható a tanulók pozitív énképének fejlesztése, alakítása (Bábosik, 2004).

Az énkép és éntudat nem szinonimái egymásnak. Az éntudat három éves kor táján alakul ki, döntően a testsémára építve. A szubjektumnak a mindenki mástól való elkülönülését, elkülönítését jelenti, röviden az önnön létezésünkről való tudást. Az énkép az éntudatra épülő mentális reprezentáció, melynek lényege nem a létezésről való tudás, hanem a személyiség megélése, kognitív és affektív kiértékelése.

Az énkép szerkezetéről többféle elképzelés ismert. *Shavelson és munkatársai* (1976) szerint az általános énkép több specifikus területre osztható fel, mint a tanulási, a szociális, az érzelmi és a fizikális énképre, amelyek további területekre oszthatók (*Szenczi*, 2008). *Bábosik István* (2004) az énképben a külső, az önmaga külsejére vonatkozó meggyőződéseket és az önmaga produkcióival kapcsolatos meggyőződéseket hangsúlyozza. *Nagy József* (2000) pedig *Marsh, Byrne és Shavelson* (1992) nyomán sokösszetevős hierarchikus rendszernek feltételezi az énképet, melynek csúcsát a központi (általános) éntudat jelenti. Ez a viszonylag szilárd és legkevésbé változó összetevő az ember azonosságadata, mely az önazonosság fennmaradását, a stabilizációt, illetve a személyiség védelmét, megőrzését szolgálja. A második szinten a személyes és szociális éntudat kap helyet, mely nyolc további éntudat-tartalomra bomolva adja az én-hierarchia harmadik szintjét. A személyes éntudat tudattartalmai: a tárgyi, a biológiai, az érzelmi és a kompetencia-éntudat; a szociális éntudaté pedig a személyközi, a rangsor, a hovatartozási és a szociális kompetencia-éntudat. Ez utóbbiak adaptivitása miatt bármelyikük a hierarchia tetejére kerülhet, így a viselkedés alapvető tényezőjévé válhat, mely egyaránt jelenthet előnyt és veszélyt is a személyiségfejlődésben (*Nagy*, 2000).

Az éntudat<sup>132</sup> funkcionális rétegei közül pedagógiai szempontból hármat különít el a szerző:

- saját éntudat: melyet leginkább „reális éntudatnak” neveznek, amely magáról az egyénről és viszonyrendszeréről kialakított kognitív hálózat,
- elvárt éntudat: másokban rólunk kialakult ismeretek és minősítések, valamint a közösségekben létező minták és szabályok közül azokat tartalmazza, melyek a tudomásunkra jutottak, és önmagunkra vonatkoztatunk,
- ideális éntudat: melyet ideálisnak minősítünk, amilyenek szeretnénk lenni, függetlenül attól, hogy elérésére mekkora esélye van.

<sup>132</sup> Az eredeti gondolati felosztás *Carl Rogers*-tól származik (reális én, tulajdonított én, ideális én). Azóta újabb elméleti munkák is születtek. *Higins* (1987) megkülönböztet aktuális énképet, ideális énképet és kell(ene) énképet. (*N. Kollár és Szabó*, 2004).

Amennyiben a saját és az elvárt összetevőt hasonlóan minősítjük, a megfelelés tudatát eredményezheti, ha viszont a kettő közt pozitív vagy negatív irányú eltérés tapasztalható, az a meg nem felelés, illetve a feszültség érzését okozhatja. Ha saját énképünk megfelel az elvártnak, és hasonló az ideálishoz, akkor magabiztosak leszünk, míg ha a saját összetevőinknek nincs elvárt vagy ideális viszonyítási alapja, ez lehet a bizonytalanság forrása éppúgy, mint az ok nélküli magabiztosságé (Nagy, 1994; 2000).

Az énkép kialakulásában fontos szerepe van szociális környezetünknek, illetve annak a referenciakeretnek, melyet alapul veszünk, amikor magunkat értékeljük. Másképp ítélnünk, ha tőlünk gyengébb képességű egyénnel mérjük össze magunkat, mint ha tőlünk jobb képességűvel, az előbbinél pozitív irányba, az utóbbinál negatív irányba módosul énképünk (Szenczi, 2008). Az énkép tartalmai szubjektív átélésűek, s mindig valamely kognitív kiértékelés eredményeként állnak elő. Ezért lehetséges az énképnek a normalitás tartományán belüli, ideiglenes polaritás-váltása.

Az énképhez szorosan hozzátartozik az önismeret<sup>133</sup>, az önértékelés és az önfejlesztés képessége is, lehetővé téve az önreflexiót, azaz a helyzetfüggetlen döntést és viselkedést, mely adaptívabb, hatékonyabb viselkedésszabályozást eredményez (Nagy, 2000).

*Keményné Pálffy Katalin* (1998) értelmezésében az önismeret nem más, mint az egyén áttekintése saját személyisége összetevőiről, határaitól és lehetőségeiről, betekintés saját viselkedésének a rugóiba, hátterébe, motívumrendszerébe, képessége arra, hogy helyesen megítélje saját szerepét, hatását az emberi kapcsolatokban.

Az önértékelés az eredményes viselkedést és az önismeret fejlődését segíti elő, s egyben az önfejlesztés feltétele. Önértékelés során a viselkedés információit önmagunkhoz, én-tudatunkhoz viszonyítjuk, melynek eredményétől tehetjük függővé döntéseinket. Az önértékelés több formában történhet, lehet visszacsatoló jellegű, mikor a döntéseink következményeit elemezzük az esetleges korrekció szándékával. Másik formája az önvizsgálat, mikor a viselkedést utólagosan elemezzük abból a szempontból, hogy hasonló helyzetben hogyan kellene eljárunk. Az önértékelés harmadik módja az önelemzés, ekkor saját magunk, fizikai állapotunk, megjelenésünk, személyiségünk értékelése történik (Nagy, 2000).

---

<sup>133</sup> A dolgozatunknak nem célja a gyakran szinonimaként használt fogalmak közti kapcsolat bemutatása, már csak azért sem, mert számos tanulmány utal a fogalmak értelmezési bizonytalanságaira. Például Nagy József (1994, 2000) tanulmányaiban az egyén, én, személy, éntudat, öntudat közti különbségeket mutatja be, illetve Tókos Katalin (2005a, 2005b, 2007) az önismeret, énkép, önreprezentáció témakörét járja körül. Hasonlóképp angol nyelvű szakirodalmakban is igen gyakori a self-perception, self-image, self-concept, self-esteem, self-respect, self-acceptance kifejezések rokon értelmű használata (Riding és Rayner, 2001).

Az önértékelés mindig valamilyen szociális-kulturális kontextusban történik. Ennek során az egyén kialakít magáról egy többé-kevésbé ellentmondásmentes pozitív tartalmú képet. E kép akkor lesz alakítható, ha az egyén metakognitív folyamatai révén feltárja a hiányokat, s ezzel nyitja meg az utat az önfejlesztésre. Az önfejlesztésnél a spontán önfejlődéssel szemben tudatos változtatási szándék áll, az önfejlesztő személyiség viselkedését, problémáit, konfliktusait tanulási lehetőségként kezeli, mely magas szintű önreflexiót feltételez (Nagy, 2000).

A pedagógusoknak a nevelési folyamatban kitüntetett szerepük van, ugyanakkor helyzetük speciális, hisz egyfelől az iskola számukra munkahely, és megélhetésük forrása, másfelől a tanártársakkal, a tanulókkal, szülőkkel kialakított kapcsolatuk nagy hatást gyakorol a tanulók szocializációjára (Szekszárdi, 2006). Ezért bír különösen nagy jelentőséggel, hogy hogyan látja és láttatja önmagát a tanár. A pedagógusok önismereti kultúrájának fontosságát és szükségességét Kósáné Ormai Vera és Horányi Annabella (2006) a következőkben foglalja össze:

- megkönnyíti mások megismerését, megértését, lehetőség szerinti elfogadását,
- a nevelési nehézségek kapcsán közelebb vihet saját szerepünk és a gyermek viselkedésének megértéséhez,
- elkerülhetővé válik általa a túlzott „bevonódás” veszélye a gyermek és család problémáiba,
- „lelkileg egészséges generációt csak lelkileg egészséges pedagógusok nevelhetnek” (Galicza és Schödl, 1993), az önmagunkról tudás hozzájárulhat a nem megfelelő válaszok, konfliktusok, rossz hangulatok, a kiégés valódi okainak megismeréséhez, ha kell segítség igénybevételéhez,
- segít a saját kompetencia-határaink betartásában,
- az önismeret hozzájárul a más megoldások keresésének igényéhez.

A pedagógusok önmagukról alkotott képe számos kutatás tárgyát képezi. A kilencvenes évek tanárainak szakmai és szerepfelfogását vizsgáló kutatás szerint a szakmai én-kép főleg az idősebb, községekben élő pedagógusok sajátja, az önérvényesítésből pedig főképp a fiatalabb fővárosi pedagógusok építkeznek. Szakmai eszményeiket tekintve a gyermekszeretetet, együttműködési készséget és a szilárd értékrendet hangsúlyozzák, az érdekvérvényesítést, menedzseri készségeket háttérbe szorítják. Érdekes viszont, hogy gyakorlatilag minden tulajdonságot fontosnak tartanak önmagukra nézve a tanárok. (Szabó, 2006).

Egy másik tanulmány ezzel szemben a tanárok énképéről azt állítja, az még mindig alapvetően a nemzet napszámosa sztereotípián nyugszik, ezzel mentve fel önmagukat a saját érdekeik érvényesítéséért vállalt harc kockázatától, illetve ezzel hárítva el, sokszor a gyerekeket maguk elé tolva a konfliktusok és a demokratikus döntéshozatal gyakorlását (Horányi, 2000).

A tanárjelöltek belépő nézeteit vizsgáló kutatás tapasztalatai szerint „tanárképkükre” a pedagógus mesterség leegyszerűsítése, a tanári személyiség felértékelése jellemző, ezért inkább személyiségjegyekben és tulajdonságokban gondolkodnak. Tanárképükben a szakmai tudás, a széleskörű műveltség, a jó előadókészség, az objektivitás, az igazságosság és a türelem a meghatározó, és úgy vélik, a tanár munkája főképp a tananyag prezentálására korlátozódik (Dudás, 2007). Hasonló megállapításra jut a tanárjelöltekkel kapcsolatban Köcséné Szabó Ildikó (2007) is. A vizsgált pedagógusjelöltek tanárról alkotott képének központi kategóriáit a személyes tulajdonságok alkotják, a pedagóguspályáról azt gondolják, hogy főképp a személyi alkalmasságra épül, melyhez szorosan kapcsolódik a szakmai hivatásszerűsége.

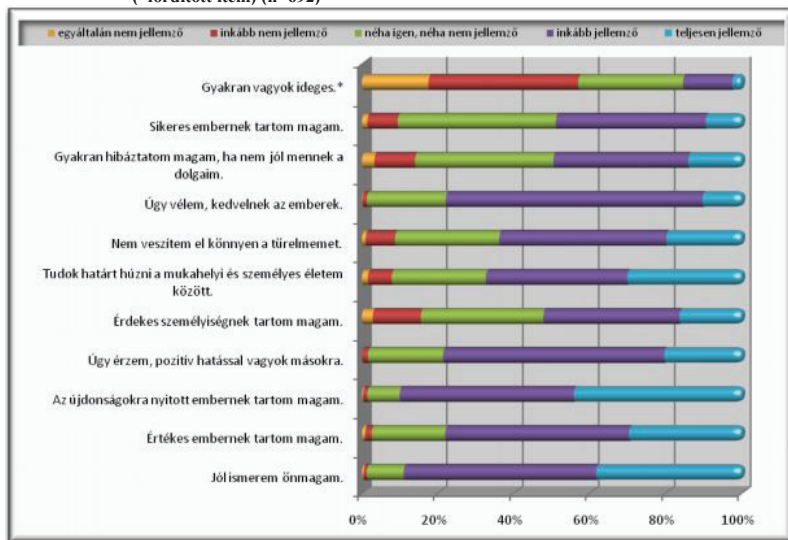
A bemutatott kutatási tapasztalatok is jelzik a pedagógusszerepre való felkészülés szükségességét, melynek szabályozási háttere hazánkban 1997-ben került bevezetésre<sup>134</sup>. A pedagógusképző intézményekben a személyiségfejlesztés gyakorlata eltérő. Van, ahol önálló tárgyként szerepel például az önismeret, legtöbb intézményben személyiségfejlesztő csoportok, tréningek keretében történik a fejlesztés, vagy bizonyos tárgyak - főképp pedagógia, pszichológia, differenciáló pedagógia- részeként (Tókos, 2005b, 2007). A pedagógushivatásra való felkészülésben e programok valódi jelentősége, hogy az önismereten keresztül lehetőség nyílik a személyiségük, mint pedagógiai eszköz megismerésére, és „használatára”.

Kutatásunkban a pedagógusok önpercepcióját 11 item segítségével mértük. A személyes és társas kompetenciákhoz kapcsolódva olyan állításokat fogalmaztunk meg, melyek az önismeretüket (*Jól ismerem önmagam.*), az önbecsülésüket, önfogadásukat (*Értékes embernek tartom magam; Érdekes személyiségnek tartom magam; Sikeres embernek tartom magam; Gyakran hibáztatom magam, ha nem jól mennek a dolgaim.*), az önfejlődés iránti igényüket (*Az újdonságokra nyitott embernek tartom magam.*), önvédelmi reakcióju-

<sup>134</sup> Lásd erről bővebben: a „111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet a tanári képzés követelményeiről” szóló dokumentumot, melynek 3. 1. d. pontja rendelkezik a tanárjelölt személyiségének fejlesztéséről az alábbi területeken: önismeret; kommunikáció, beszédtechnika; kapcsolatok kezelése az iskolán belül és kívül, csoportdinamika; nevelői attitűd; mentálhigiéné, konfliktusok kezelése; pedagógiai döntések, vezetés, szervezés; innováció, alkotás.

kat a túlzott „bevonódás” ellen (*Tudok határt húzni a munkahelyi és személyes életem közt.*), a mások általi elfogadottságot (*Úgy vélem, kedvelnek az emberek.*), a másokra gyakorolt személyes hatásukat (*Úgy érzem, pozitív hatással vagyok másokra.*), illetve a pszichés terheltségük érzését (*Gyakran vagyok ideges; Nem veszítem el könnyen a türelmemet.*) vizsgáltuk. (15. ábra)

15. ábra: A pedagógusok önpercepciójának itemei százalékos megoszlásban, itemekre lebontva. (\*fordított item) (n=692)



A tanároknak nagyon egységes a nézetük az önismeretükről (szórás: 0,699). Többségük azt állítja, jól ismeri önmagát (89%). Minden tizedik tanárra (9,7%) ez csak néha-néha igaz, és igen csekély arányban (1,3%) olyanok is vannak, akik beismerik önismeretük hiányát (*Jól ismerem önmagam*). Jelen esetben az önismeret feltételezésének tényét tudjuk megállapítani a pedagógusoknál, annak színvonalára, realitására a kutatás összegzésében próbálunk választ adni. A reális önismeretre minden embernek szüksége van, de a pedagógusnál alapvető kíváncsalmként fogalmazódik meg, mivel munkaeszközként használja saját személyiségét (*Falus, 1998; Figula 2000*). Tudnia kell, milyen a személyisége, hogyan reagál különböző helyzetekben, milyen célok motiválják munkájában és magánéletében, mert csak ennek ismeretében képes az interperszonális kapcsolatok megfelelő alakítására.

A hiteles önismeret hozzájárul lelki egészségéhez<sup>135</sup> éppúgy, mint társas kapcsolatainak biztonságához, valamint önbizalmához<sup>136</sup> (Pinczésné, 2004).

A pozitív énkép szempontjából nagy jelentősége van az önbecsülésnek, amely nem más, mint egész személyiségünk értékességének tudata. Annak megélése, hogy aki én vagyok, az jó, szeretetre, megbecsülésre méltó, helye van az emberek közt (Mártfai, 2005). Önértéktudatunk egyfelől önmagunkról, másfelől mások véleményétől függ. A vizsgált pedagógusok háromnegyede (78%) értékes embernek tartja magát, ötödük (19,4%) alkalmanként elbizonytalanodik önmagában, míg közel három százalékuk (2,6%) egyáltalán nem gondolja magát értékesnek (*Értékes embernek tartom magam*). Mindez annak a függvényében válik érdekessé, hogy a „kívülről” kapott vélemények koránt sem pozitívak. A Szárny és Teher (2009) című, a magyar oktatás helyzetét elemező háttéranyag egyértelműen a pedagóguspálya leértékelődéséről illetve arról az ördögi körről szól, ami emiatt alakult ki, ugyanis a megbecsülés hiánya csökkenti az utánpótlás színvonalát, ami csökkenti a megbecsülést. 2009-ben „A pedagóguspálya presztízse” című konferencián<sup>137</sup> is hasonló megállapításokat fogalmaztak meg. Elismerve ugyan, hogy a közoktatás legfontosabb szereplői a pedagógusok, mégis alacsony a presztízszük, amely miatt a társadalom bizalmatlan a pedagógusokkal szemben és fordítva. Ááry-Tamás Lajos, az oktatási jogok biztosa ehhez még hozzáfűzte, hogy az utóbbi tizenöt évben oktatási miniszter nemigen dicsérte meg a tanárokat, mely szintén hozzájárult a pálya és a pedagógusok „elértéktelenedéséhez”.

A sikeresség szempontjából már jobban megoszlanak a tanárok álláspontjai (módusz: 3, szórás: 0,827). Közel felük egyértelműen sikeresnek véli magát (48,9%), és hasonló az arányuk (41,7%) azoknak, akik csak bizonyos helyzetben, területeken érzik magukat eredményeseknek (*Sikeres embernek tartom magam*). Minden tizedik tanár (9,4%) nem tartja magát sikeresnek. A sikertelenség érzése a gyakori negatív visszajelzések eredményeként alakul ki, mely hozzájárulhat az énkép negatív irányú változásához. A tanár sikerességében vagy a kudarcában ráadásul számos olyan tényező is szerepet játszhat, mely nincs szoros összefüggésben a tanár személyiségével, tényleges munkájával. Az általunk

<sup>135</sup> A szakirodalmak számos olyan problémát neveznek meg, mint a stressz, kiegész, munkamánia (workalcoholism), szenvedélybetegségek, lelki terror, melyek háttérben az önismeret hiánya húzódnak vagy meg. Lásd erről: [http://www.lelkititkaink.hu/tudastar\\_onismeret.html](http://www.lelkititkaink.hu/tudastar_onismeret.html).

<sup>136</sup> Talán nem csak egy újabb divathullám eredményeként, - főképp Nyugat Európában a fitness és a wellness klubok mintájára illetve azok kiegészítéseként már létrejöttek az egészségtudatot formáló ún. selfness hálózatok, melyek céljukként a személyiségfejlesztést (önmegismerést, egészséges énkép-fejlesztés) tűzik ki, azt, hogy az ember „találkozhasson önmagával”, ismerje meg erősségeit, fejlődésének gátjait, és ezt figyelembe véve dolgozhassa ki pszichológusi segítséggel fejlődési tervét.

<sup>137</sup> [http://www.pedagogusok.hu/index.php?cikk=030179\\_a\\_pedagogusok\\_presztizserol\\_a\\_magyar\\_kozoktatasa\\_napjan](http://www.pedagogusok.hu/index.php?cikk=030179_a_pedagogusok_presztizserol_a_magyar_kozoktatasa_napjan)



megkérdezett pedagógusok majdnem fele (49,6%) leginkább magát teszi felelőssé kudarcaiért, harmaduk (36,4%) néha-néha, míg 14%-uk sosem hibáztatja önmagát (*Gyakran hibáztatom magam, ha nem jól mennek a dolgaim*). Meglepő ugyanakkor, hogy még a magukat egyébként sikeresnek tartók 42,5%-a is elsősorban magát okolja kudarcaiért, és a kevésbé sikereseknél még inkább növekszik az arányuk (62,5%), ( $p < 0,015$ ). A felmerült nehéz élethelyzet esetén az önhibáztatás a belső, személyes okok hangsúlyozását jelenti szemben a hárítással, vagy a problémafókuszú megoldással (*Susánszky*, 2009).

Mivel az énképnek - akár pozitív, akár negatív énképről van szó - motiváló, viselkedésszervező funkciója is van, így az önmagunkról alkotott kép befolyásolja reagálasmódunkat (*Kőrössy*, 2006). A megkérdezett pedagógusok közel fele többször, vagy mindig sikertelennek érzi magát, ráadásul ugyanilyen arányban jellemzi őket a bűntudatra való hajlam, és a maladaptív megküzdési stratégia. A tanárok negatív önképe, a nem megfelelő megküzdési stratégiája a lelki egészségre épp olyan kedvezőtlen hatása lehet (frusztráció, stressz, kiegész veszélye), mint a társas kapcsolatok alakulására.

Mai ingergazdag világunkban (annak árnyoldalaival együtt is) az iskola monotonitását egyre nehezebben tűri a fiatal generáció<sup>138</sup>. Nehezebben köthető le figyelmük, megváltozott az érdeklődésük, nyíltabban kommunikálnak, „naprakészebbek”- csak hogy néhány sajátosságát emeljük ki a korosztálynak. Az iskola, és benne a tanárok nem könnyen tudnak lépést tartani ezekkel a változásokkal. Segíthetné az alkalmazkodást a pedagógusok szerepfelfogásának átalakulása is, mivel egyre inkább felértékelődnek az olyan tanári tulajdonságok és képességek, mint a szuggesztivitás, a hatni tudás, az extroverzió és az érdekesség. Vizsgálva a pedagógusok önpercepcióját az „érdekesség” dimenziójában az alábbi eredményeket kaptuk (*Érdekes személyiségnek tartom magam.*) A tanárok fele (52,2%) érdekes személyiségűnek gondolja önmagát, harmaduk csak alkalmadtán (32,3%), 15,5%-uk viszont egyáltalán nem tartja e téren különlegesnek személyiségét.

Talán a pedagógusok újdonságra való nyitottságával kompenzálható, hogy viszonylag kevés közöttük az érdekes személyiség (*Az újdonságokra nyitott embernek tartom magam*). Az újdonságokra való nyitottság éppúgy vonatkozhat a tanárok intellektuális érdeklődésre, mint a más értékek, elvek elfogadására egyaránt. Örömtelinek tekinthető, hogy a pedagógusok 90,1%-a nyitott és érdeklődő (4,33 átlagpont), míg a többiekre (9,9%) ritkábban, vagy egyáltalán nem jellemző. A kérdésünk nem tette lehetővé annak megismeré-

---

<sup>138</sup> Lásd erről a korábban már bemutatott Marc Prensky (2001): Digitális beennszülöttek, digitális bevándorlók című tanulmányát.

sét, hogy a nyitottságuk mire irányul, pedagógia szempontból esetünkben bármelyik irányú fogékonyság üdvözlendő, ugyanis az egyik hozzájárul a pedagógusok szakmai módszertani megújulásához, a másik pedig a tanár-diák közti bizalom kiépítéséhez, elmélyítéséhez.

Szinte teljesen megegyező mértékű a mások általi elfogadottságuk (*Úgy vélem, kedvelnek az emberek.*) és a másokra gyakorolt személyes hatásuk (*Úgy érzem, pozitív hatással vagyok másokra.*) értékelése. Mindkét esetben a tanárok majdnem nyolcvan százaléka (78% és 78,7%) értékesnek minősíti önmagát. Úgy gondolják, szimpatikusak mások számára, és képesek kedvezően befolyásolni mások viselkedését. A tanárok 20%-a viszont nem minden helyzetben véli magát elfogadottnak, és azt sem feltételezi, hogy minden szituációban képes másokra kedvezően hatni.

A diákok szerint a jó tanár egyik legfontosabb tulajdonsága a türelem, több más tulajdonság mellett (*Falus*, 1998; *Hajdú* 2001; *Szabó* 1999). A szakirodalmak ugyanakkor megállapítják, a pálya eredményes műveléséhez szinte minden olyan tulajdonság megnevezésre kerül ezekben a listákban, melyek a „jó embert” jellemzik, azaz a tanárral szembeni kívánalmak idealizáltak, sok esetben irreálisak. A tanároknak viszont minden nap szembesülniük kell ezekkel az elvárásokkal, melyek szinte teljesíthetetlenek, és olyan zavart okoznak, amelyben a pedagógus tevékenysége eleve kudarcra van ítélve (*Bugán*, 1997). A megkérdezett pedagógusok kétharmada (63,8%) türelmes embernek gondolja magát, míg negyedük (27,5%) néha-néha elveszíti béketűrését és majdnem tíz százalék azok aránya (8,79) akiknek nincs kellő türelmük (*Nem veszítem el könnyen a türelmemet.*). A tanárok többsége tehát úgy gondolja, tud a szerepének elvárt módon viselkedni.

A pedagógusok lelki terhelése folyamatos, mentálhigiénés szempontból nem jól működnek az iskolák. Leginkább a kedvezőtlen tárgyi feltételek, az iskolai szervezeti formák átgondolatlansága, a társas támogatás hiánya, a prevenció elmaradása az, mely mind a pedagógusok mind pedig a tanulók lelki egyensúlyát veszélyezteti (*Kósáné*, 1999). Kutatásunkban a nevelők 57%-ára nem jellemző az idegesség, 43%-ukra viszont egy-egy helyzetben, vagy mindig jellemző a feszült idegállapot (*Gyakran vagyok ideges*). Az idegeskedő tanárok szignifikánsan magasabb arányban ( $p < 0,0001$ ) veszítik el türelmüket, mint akik nem idegesek, mely mindenképp kedvezőtlen hatással van interperszonális kapcsolatok alakulására.

A pedagógusoknál gyakori a munkaidő és szabadidő összerosódása, az iskolai felkészültség, egyéb teendőik gyakran a hétvégére maradnak. Erős az érzelmi igénybevételük, ami sok esetben a gyermek problémáival, érzéseivel való teljes azonosulást jelenti, vagy épp a félelmek, a szorongások „hazacipelését” családi kapcsolataikba (*Kósáné*,

1999). Másik oldalról nézve az is tapasztalható, hogy fáradtságuk, frusztráltságuk kihat iskolai tevékenységükre, a tanulókkal való kapcsolat minőségére. Ezért néztük meg, hogy mennyire tudnak határt húzni munkahelyi és magánéletük között. A tanárok kétharmada (67,3%) számára az iskolai és a civil élet szétválasztása nem okoz nehézséget, míg 24,5%-uknál gyakrabban fordul elő a két terület összemosódása, 8%-uk pedig egyáltalán nem képes azok különválasztására. Az iskolai élet és magánélet túlzott összemosódása együtt jár az idegességgel, frusztráltsággal. Azok közt, akik egyáltalán nem képesek különválasztani hivatalos és civil életüket 31%-ukra jellemző a gyakori idegesség, szemben azokkal, akik képesek (14,2%) a kettő különválasztására ( $p < 0,0001$ ).

A háttérváltozók közül a nemi hovatartozás, az életkor, egy esetben az iskola nagysága van hatással az önpercepcióra, de a legtöbb kapcsolat a pályával való elégedettséggel mutatható ki. (11. táblázat)

A *nemi hovatartozásnak* az önismeretben és az önhibáztatásban mutatkozik jelentősége. A nők közül szignifikánsan többen gondolják, hogy jól ismerik (90,7%) önmagukat, mint a férfiak (70,9%). A férfiaknál viszonylag magas számban vannak olyanok is (16,5%), akik olykor-olykor kerülnek olyan szituációba, mikor önismeretük cserbenhagyja őket ( $p < 0,001$ ). A nők több mint fele (51,7%) főképp önmagát hibáztatja, ha problémái vannak, míg a férfiak alig 40%-ára igaz. Ezzel szemben a férfiak negyedére (23,6%) egyáltalán nem jellemző a büntudat, nőknél ez az arány közel tíz százalék ( $p < 0,006$ ). A nőknél az önhibáztatás magas aránya a megküzdési mód preferenciájával illetve a szociális támaszkeresés igényével hozható összefüggésbe.

A *pályán eltöltött idő* a nyitottság és a személyiség érdekességével mutat összefüggést. Bár minden életkorban igen magasra értékeli az újdonságokra való nyitottságukat a nevelők, tendenciáját tekintve mégis az életkor előrehaladásával csökken a fogékonyságuk, és a legidősebb korosztályban a nevelők 13,8%-a már nem annyira érdeklődő ( $p < 0,009$ ). Ez magyarázható kiegészi effektusokkal, intellektuális telítődéssel, klasszikus vagy konzervatív szemlélettel egyaránt. Ugyanígy a legfiatalabb generáció tartja leginkább érdekes személyiségűnek magát, 58,8%-ukra igaz ez, viszont negyedük már csak (27,6%) bizonyos szituációkban véli színes egyéniségűnek önmagát. A legidősebb tanárok majdnem fele szintén pozitívan (49,3%) vélekedik önmagáról, viszont, akik csak néha-néha (27,6%), vagy egyáltalán nem tartják magukat különlegeseeknek (23,1%) már közel azonos arányban vannak ( $p < 0,0001$ ).

**11. táblázat Önpercepció itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (\*fordított item)**

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (p<0,05)									
	átlaga	szórás	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztálylétszám	pályával való elégedettség	maradék
Jól ismerem önmagam.	4,26	0,699	0,001									
Értékes embernek tartom magam.	4,04	0,796										
Az újdonságokra nyitott embernek tartom magam.	4,33	0,702		0,009							0,012	
Úgy érzem, pozitív hatással vagyok másokra.	3,97	0,681									0,002	
Érdekes személyiségnek tartom magam	3,50	1,001		0,0001								
Tudok határt húzni a munkahelyi és személyes életem között.	3,88	0,964							0,028			
Nem veszítem el könnyen a türelmemet.	3,74	0,896									0,002	
Úgy vélem, kedvelnek az emberek.	3,87	0,593									0,003	
Gyakran hibáztatom magam, ha nem jól mennek a dolgaim.	3,46	0,970	0,006									
Sikeres embernek tartom magam.	3,48	0,827									0,0001	
Gyakran vagyok ideges.*	3,57	1,001									0,0001	

Az, hogy *milyen nagyságú iskolában* dolgozik a nevelő a magánélet és iskolai élet különválaszthatóságában játszik szerepet. Minél kisebb iskoláról van szó, annál kevésbé tudják a nevelők megoldani a két terület elkülönülését. Míg a kevesebb, mint 10 osztállyal működő iskolák esetében a nevelők 59,8%-a soha, a 23,7%-a csak néha-néha képes függetleníteni magát az iskolai történésektől, addig a 33 osztállynál nagyobb iskolákban dolgozók 73,8%-ának egyáltalán nincsenek a 18,2%-ának pedig csak alkalmanként vannak ilyen problémái ( $p < 0,028$ ). Mint korábban is hivatkoztunk erre, a 10 osztállynál kevesebbel működő iskolák fele községi, harmada kisvárosi iskola, és majdnem háromnegyedük általános iskola. A 33 osztállynál nagyobbak több mint 80%-a megyeszékhelyi és ezek majdnem háromnegyede általános vagy szakiskola. A magánszféra megőrzése így főképp a kisebb településen dolgozó általános iskolai nevelőknek okoz nehézséget, míg legjobban a megyeszékhelyi általános iskolai és szakiskolai nevelők tudnak határt húzni személyes és munkahelyi életük közé.

A *pályájukkal elégedettek* szignifikánsan türelmesebbek, mint a pályán kevésbé sikeresek ( $p < 0,002$ ), és kevesebben is idegeskednek közülük ( $p < 0,0001$ ). Önértékelésük is magasabb, 96%-uk sikeres embernek tartja magát, szemben az elégedetlenek 43%-ával ( $p < 0,0001$ ). Nyitottabbak az újdonságokra ( $p < 0,012$ ), és feltételezik továbbá magukról, hogy társaik között is népszerűek ( $p < 0,003$ ). Az elégedett tanárok 90%-a érzi úgy, hogy

pozitív hatással van az emberekre, a munkájukban kevésbé sikeresek közt viszont sokan vannak olyanok (29,4%), akik nem mindig érzik képesnek magukat mások pozitív befolyásolására ( $p < 0,002$ ). Kutatási tapasztalataink egybeeszenek a szakirodalmi megállapításokkal, mely szerint a pályával való elégedettség nagymértékben befolyásolja a pedagógusok önbecsülését. Akik jól érzik magukat, elégedettek munkájuk és életük minőségével, megfelelő önbecsüléssel rendelkeznek, jó hangulatban végzik munkájukat; ez pedig közvetve visszahat a gyerekek iskolához való viszonyára is (Szabó és Lőrinczi, 1998).

Összességében a vizsgált pedagógusok többsége feltételezi, hogy jól ismeri önmagát. Háromnegyedük a társadalom értékítéletével ellentétben értékes embernek tartja magát. Tehát szakmai énképe nem engedi be a szakma presztízsvesztesét. Önpercepciójában erősebb a kognitív és szociális hatékonyság ereje, ezzel is fenntartva az önhatékonyságába vetett hitet, a gyermeki személyiséget formáló szerepét. A kedvezőtlen társadalmi megítélés, sőt a pedagógusok „bűnbakká tétele”<sup>139</sup>, az egzisztenciális gondok, a tanár-diák kapcsolatban fellépő nehézségek (olykor eredménytelenségek) hatásaként a pedagógusok fele vagy csak alkalmanként vagy egyáltalán nem tartja magát sikeresnek. Mentális egészségük szempontjából veszélyesnek tekinthető, hogy még a magukat eredményesnek gondolók fele is főképp önmagát okolja, ha nem jól alakulnak dolgai. Viszonylag kevésnek tűnik az érdekes pedagógus személyiség a pályán, a megkérdezettek fele gondolkodik így magáról. Ellenben az újdonságokra való nyitottság jelentős többségük sajátja. Mind a másokra való pozitív hatásgyakorlás képessége, mind a mások általi elfogadottság, mind pedig a türelem magas számban jellemző rájuk véleményük szerint. Némiképp ellentmond ennek a mármár idillikus képnek, hogy egy kutatás szerint 1993-1997 közt meredeken zuhant a tanári bánásmóddal elégedett tanulók aránya, arra a kérdésre pedig, érdeklí-e a tanárt a gyermek egyénisége a gyerekek 40%-a nem is válaszolt (Aszmann Anna<sup>140</sup> kutatási eredményeire hivatkozik Kósáné, 1999). Magasnak tekinthető viszont az ideges tanárok aránya, 40%-ukra jellemző a gyakori idegesség, melyhez türelmetlenség is társul. A nevelők közel harmada nehezen tudja szétválasztani iskolai teendőit a civil életétől, mely még inkább feszültté teszi őket. A tanárnők jobban ismerik önmagukat, viszont jellemzőbb rájuk az önhibáztatás. A fiatalabbak nyitottabbak az újdonságokra, és érdekesebb személyiségnek vélik magukat idősebb kollégáiknál. Főképp a községi és kisvárosi általános iskolákban tanítók

<sup>139</sup> Lásd a témában Vajda Zsuzsanna: „Nincs stresszmentes iskola” című tanulmányát a FigyelőNet. 2010. szeptember 8.

<sup>140</sup> Az 1985 óta folyó az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi kutatás (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) 2002-es „Nemzeti Jelentése” hasonló megállapításokat tett. Forrás: Aszmann Anna (2003, szerk.): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Országos Gyermekegészségügyi Intézet.

számára okoz gondot a munkahely és a magánélet szétválasztása. A pályájukkal elégedett pedagógusok egészséges önbizalommal rendelkeznek.

#### 4.5. A pedagógusok személyes és társas kompetenciái közötti különbségek

Kutatásunk során vizsgáltuk a pedagógusok személyes és társas kompetenciái közötti hasonlóságokat és különbségeket. Nem hierarchikus klaszteranalízissel dolgoztunk, ahol elméleti megfontolásaink alapján 3 klaszter kialakítását tartottuk célszerűnek. (12. táblázat) A nullhipotézis elvetésére a khi-négyzet próbát alkalmaztuk, az elfogadott szignifikancia szint  $p < 0,05$  volt.

12. táblázat: A klaszterek jellemzői, és az egyes klaszterekbe tartozó pedagógusok száma valamint százalékos megoszlása. (n=707)

Klaszter	A klaszterekbe tartozó pedagógusok jellemzői	pedagógusok	
		fő	%
1.	interperszonális kapcsolatokra nyitott, én-hatékony személyiség	263	37
2.	alacsony önértékelésű, érzelmi labilitása miatt bizonytalan interperszonális kapcsolatú személyiség	270	38
3.	tanítási képességeiben bizonytalan, alacsony szociális érzékenységgű, független személyiség	174	25

A kutatásba bevont pedagógusokat véleményük alapján két közel azonos nagyobb létszámú, és egy kisebb létszámú csoportba lehet sorolni. (Az egyes klaszterekhez tartozó itemeket a 2. melléklet tartalmazza.) Az első klaszterbe tartozó pedagógusok (37%) az interperszonális kapcsolatokra nyitottak és erős én-hatékonyssággal rendelkeznek. A második klasztert hasonló arányban (38%) az alacsony önértékelésű, érzelmi labilitása miatt bizonytalan interperszonális kapcsolatú nevelők alkotják, míg a legkisebb csoportot (25%) a tanítási képességeiben bizonytalan, alacsony szociális érzékenységgű, független személyiségűek képezik. Az első klaszterbe tartozó tanárok sajátosságai a következők:

- *interperszonális kapcsolatokra nyitott, én-hatékony személyiség* (1. klaszter):
  - én-hatékonyság: magas munkateljesítmény, hatékony munkaképességek,
  - konfliktuskezelés: problémamegoldó vagy alkalmazkodó problémamegoldó stratégia,
  - interperszonális kommunikáció: jó verbális kommunikáció, a viselkedés korrekciójának képessége,
  - empátia: pozitív élmények befogadására való hajlam, inkább extrovertált,
  - motiváció: erős teljesítménymotiváció,
  - asszertivitás: asszertív attitűd,

- érzelmi intelligencia: jó kapcsolati készségek, a másik érzelmének pontos felismerése, jó érzelmszabályozás,
  - szociális problémamegoldás: pozitív problémaorientáció, racionális problémamegoldás,
  - önpercepció: magas szintű önfelfogadás és önfejlődés iránti igény.
- *alacsony önértékelésű, érzelmi labilitása miatt bizonytalan interperszonális kapcsolatú személyiség (2. klaszter):*
    - én-hatékonyság: alacsony én-hatékonyság,
    - interperszonális kommunikáció: másokra kevésbé odafigyelő, erős érzelmi kontroll, érzelmközpontú megküzdés,
    - empátia: negatív élmények befogadására való hajlam, rossz konfliktustűrő, inkább introvertált,
    - asszertivitás: társas helyzetekben könnyen zavarba jön, alacsony érdekérvényesítés, kerülő, hárító viselkedés,
    - érzelmi intelligencia: rossz érzelmszabályozás,
    - szociális problémamegoldás: negatív problémaorientáció, érzelmi vagy elkerülő problémamegoldás,
    - önpercepció: alacsony szintű önfelfogadás, önhibáztatás, magas frusztráció.
  - *tanítási képességeiben bizonytalan, alacsony szociális érzékenységgű, független személyiség (3. klaszter):*
    - én-hatékonyság: alacsony én-hatékonyság a munkához szükséges képességek terén,
    - interperszonális kommunikáció: nyílt kommunikáció elutasítása, bizalmatlanság,
    - empátia: kevésbé empatikus,
    - motiváció: alacsony teljesítmény és kapcsolati motiváció,
    - asszertivitás: erős önérvényesítés, önbizonytalanságát agresszióval kompenzálja,
    - érzelmi intelligencia: rossz kapcsolati készségek,
    - szociális problémamegoldás: nem reflektív, alacsony frusztráció szint.

A pedagógusok véleménye alapján az egyes klaszterekbe való tartozásban szignifikáns eltérések tapasztalhatók a férfiak és nők ( $p < 0,0001$ ), valamint a tanítási tapasztalat ( $p < 0,002$ ), az intézménytípus ( $p < 0,0001$ ), a pályával való elégedettség ( $p < 0,001$ ), és a pályán maradás szándéka ( $p < 0,004$ ) között. (13. táblázat)

13. táblázat: A háttérváltozók és az egyes klaszterekbe tartozás százalékos megoszlása a vizsgált pedagógusoknál (n=707)

Háttérváltozók		Klaszterek		
		1.	2.	3.
nem	férfi	26,6	29,0	<b>44,4</b>
	nő	<b>39,5</b>	<b>40,1</b>	20,4
tanítási idő	1-11 év	<b>38,7</b>	33,5	27,8
	12-23 év	32,2	<b>37,6</b>	30,2
	23 évnél régebben	<b>41,9</b>	<b>42,8</b>	15,3
intézménytípus	általános iskola alsó tagozat	<b>42,5</b>	<b>40,1</b>	17,4
	általános iskola felső tagozat	<b>38,0</b>	<b>39,9</b>	22,1
	szakiskola	27,7	25,5	<b>46,8</b>
	szakközépiskola	<b>38,0</b>	<b>39,8</b>	22,2
	gimnázium	23,9	29,9	<b>46,3</b>
elégedett-e a pályával	egyáltalán nem vagyok megelégedve	29,8	<b>46,8</b>	23,4
	inkább elégedetlen vagyok vele	27,9	<b>44,3</b>	27,9
	inkább elégedett vagyok vele	<b>42,1</b>	34,7	23,2
	nagyon meg vagyok elégedve	<b>61,3</b>	22,6	16,1
szeretne-e a pályán maradni	nem	<b>36,8</b>	26,3	<b>36,8</b>
	valószínű, hogy nem maradok	32,7	<b>34,6</b>	32,7
	valószínű, hogy maradok	31,9	<b>39,4</b>	28,7
	biztos, hogy maradok	<b>44,3</b>	38,4	17,3

A *férfi tanárok* többsége (44,4%) a 3. klaszterbe tartozik, azaz tanítási képességeiben bizonytalan, szociálisan kevésbé érzékeny, független személyiségű. A nők esetében az interperszonális kapcsolatokra nyitott, én-hatékony személyiségű (39,5%) és az alacsony önértékelésű, bizonytalan interperszonális kapcsolatú, érzelmileg labilis nevelők (40,1%) hasonló arányban találhatók az iskolákban, a tanárnők ötöde (20,4%) viszont az interperszonális kapcsolataira kevésbé figyelő.

A *pályaszocializációs tapasztalatok* alapján kiemelkednek a legrégebben pályán lévők, mert igen magas arányban tartoznak az 1. és 2. klaszterbe. Köztük van a legtöbb szociális és én-hatékony (41,9%) személyiség, de az alacsony önértékelésű, személyes kapcsolataiban bizonytalan, érzelmileg labilis (42,8%) nevelő is. Kiegyenlítettebb a másik két generáció. A személyes és társas kompetenciák szempontjából mindenképp pozitívnak tekinthető, hogy a pályakezdők közt legmagasabb arányban az interperszonális kapcsolatokra nyitott, én-hatékony személyiségű csoport található (38,7%), bár közöttük is harmada (33,5%) a pedagógusoknak alacsony önértékelésű, társas helyzetekben könnyen zavarba



hozható, érzelmileg bizonytalan. A középgenerációban nagyjából kiegyenlített az egyes klaszterekbe tartozók aránya. Valamivel többen vannak az önmagukban és kapcsolataikban bizonytalanok (37,6%), de ebben a korosztályban a legmagasabb az aránya (30,2%) a szakmailag bizonytalan, másokra kevésbé figyelő függetleneknek.

Az *intézménytípus* alapján két tanári csoport tűnik ki. Kiemelkedően magas az aránya a szakiskolai (46,8%) és a gimnáziumi tanárok (46,3%) közt a szakmailag bizonytalan, társas kapcsolataira kevésbé érzékenyeknek. A szakközépiskolákban és a felső tagozaton tanítók az egyes klaszterekbe való tartozásban szinte teljesen egyforma mintázatot mutatnak, körülbelül 40-40%-a a nevelőknek vagy én-hatékony és szociálisan eredményes, vagy pedig alacsony önértékelésű, szociális kapcsolataiban és érzelmeiben kevésbé stabil. Hasonló megoszlású az alsó tagozatos nevelők aránya az egyes csoportokban, bár kissé magasabb az arányuk az első két klaszterben. Az alsós nevelőknél legmagasabb az első klaszterbe tartozók aránya, (42,5%) kevéssel alacsonyabb a második klaszterbe tartozók aránya (40,1%), és náluk vannak legkevesebben a harmadik klaszterben.

A *pályával való elégedettség* kapcsán szintén szembevetendő az alacsony önértékelésű, a társas kapcsolataiban és érzelmek kezelésében bizonytalan nevelők magas aránya. A pályával egyáltalán nem elégedetteknek és az azzal inkább elégedetleneknek is majdnem fele (46,8% és 44,3%) önbizalom-hiánnyal küzd, szociális kompetenciáik működtetésében és érzelmeik kontrollálásában is bizonytalanok. Szemben a pályájukkal inkább elégedettekkel, de még inkább az azzal nagyon elégedettekkel, akik többsége magas szakmai és emberi önbizalommal és jó kapcsolati készségekkel rendelkezik. A pályájukkal inkább elégedettek 42,1%-a, míg a munkájukban önmagukat sikeresnek érzők 61,3%-a tartozik ebbe a klaszterbe.

A *pályán való maradási szándék* is észrevehető különbségeket eredményezett a pedagógusok véleménye között. A biztosan maradók legtöbbször (44,3%) önmagával szemben optimista és jó szociális készségekkel, képességekkel rendelkezik. Elgondolkodtató viszont, hogy a valószínűleg nem maradók (34,6%) és a valószínűleg maradók (39,4%) legnagyobb csoportját is az önmagukban és érzelmeik kezelésének bizonytalansága miatt kapcsolataikban is bizonytalanok alkotják. Hasonlóképp meglepő a pályáról távozni készülők esetében, hogy épp annyian tartoznak az én-hatékony, interperszonális kapcsolatokra nyitottak (36,8%) közé, mint a szakmailag bizonytalan, független, és az interperszonális kapcsolatokra kevésbé figyelők (36,8%) közé, és köztük van a legkevesebb alacsony önértékelésű, érzelmileg és társas kapcsolataiban bizonytalan pedagógus (26,3%).

*Összességként* megállapítható, hogy a pedagógusok kétharmada két klaszterbe tartozik. A nevelési folyamat, a pedagógiai hatásgyakorlás szempontjából legideálisabb klaszterbe (1. klaszter) a nevelők kevéssel több, mint harmada került. Az e klaszterbe tartozó nevelők sajátossága a magas fokú énerő (szakmai és önellfogadás), valamint a hatékony interperszonális kapcsolatkezelés. A másik csoportot (2. klaszter) ugyanígy a nevelők harmada alkotja, akik egyfelől az alacsony önértékelésük és érzelmi labilitásuk miatt mentálhigiénés szempontból erősen veszélyeztetettek. Másfelől az érzelmi kontrollfunkciók bizonytalan működése kedvezőtlenül hat interperszonális kapcsolatukra, mely labilissá, kiszámíthatatlanná teszi az osztálytermi folyamatokat. A pedagógusok negyedrésze főképp szakmailag bizonytalan, alacsony szociális érzékenységgű, független személyiség (3. klaszter), mely szintén nem kedvező a tanár-diák kapcsolatok alakulására. Ugyanis ezek a nevelők egyrészt interperszonális kapcsolataikra kevéssé figyelnek, nem is nagyon töreksenek mások megértésére. Másrészt önmaguk - főképp szakmai - bizonytalanságát agresszióval (mások alulértékelése, érzéseinek figyelmen kívül hagyása, negatív érzések táplálása mások iránt) kompenzálják.

A férfiak majdnem fele szociálisan kevéssé érzékeny, valószínűleg összefüggésbe hozható azzal a kutatási tapasztalattal, hogy a férfiak szignifikánsan jobban ki vannak téve a kiegészítő veszélyének a pályán (*Gáspár M.*, é. n.). A nőknél az én-erős és szociálisan eredményes, valamint önmagában és interperszonális kapcsolataikban bizonytalanok vannak többségben.

Örömteli a legfiatalabbaknál az egészséges énképük magas aránya. Remélhetőleg ebben már a pedagógusképző intézmények pedagógusszerepre való felkészülését segítő gyakorlatának is szerepe van, nem csupán kezdés nehézségeit túlkompenzáló „önigazolásnak” (*Szivák*, 1998). A legidősebbek közt a legmagasabb az aránya a személyes és társas kompetenciáik alapján a leghatékonyabbaknak, ami magyarázható azzal az életkori előnnyel, hogy több idő és tapasztalat volt ezen kompetenciák kimunkálására, begyakorlására. A kiegészítő szempontjából leginkább veszélyeztetett középgeneráció (*Gáspár M.*, é. n.) tagjainak harmada - akárcsak a férfiak többsége - is a szociálisan kevéssé érzékenyek csoportjába tartozik.

A gimnáziumi és szakiskolai nevelők magas arányban tartoznak a szakmai képességeikben bizonytalan, alacsony szociális érzékenységgű, független személyiségű tanárok csoportjába. Az alacsony kapcsolati és teljesítménymotiváció háttere leginkább a tanulók szociokulturális sajátosságaival magyarázható. Egyrészt a szakiskolákba járnak a leghátrányosabb helyzetű, a leggyengébb tanulási képességű, az alapvető hiányosságokkal érkező,

a tanulásban érdektelen tanulók (Szárny és Teher, 2009. 168. o.). A másik oldalon viszont főképp a gimnáziumi tanulókat, valamint a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeit érintő árnyékkutatás (Szárny és Teher, 2009. 18. o.) húzódhat meg a háttérben, mely nem készíti egyik esetben sem a pedagógusok jelentős részét sem a személyes, sem pedig a társas kompetenciáik hatékony működtetésére. A többi intézménytípusban hasonlóan alakulnak a klaszterekbe tartozók arányai. Az általános és a szakközépiskolai nevelők többsége is vagy az én-hatékony és szociálisan is hatékony nevelők táborába tartozik, vagy pedig a bizonytalan társas kapcsolatú és önmagukban bizonytalanok körébe. Az alsós nevelők aránya kissé eltolódik az interperszonális kapcsolatokra nyitott, én-hatékony személyiségük javára, mely valószínűleg legjellemzőbben a kisiskolások életkori sajátosságaival magyarázható.

A pályával való elégedettség mértékével egyenes arányban nő az én-hatékony és egyúttal szociálisan kompetens nevelők aránya, míg a kevésbé elégedettek magas számban tartoznak az alacsony önértékelésű, érzelmileg bizonytalan nevelők közé. A pályán maradás szándékánál igen tanulságos az egyes klaszterek alakulása. A pályán biztosan maradók többsége erős én-hatékonyaságú, szociálisan is érzékeny személyiségű. A pályán valószínűleg maradónál viszont már azok vannak többségben (majdnem hasonló arányban, mint akik a pályamódosítást fontolgatják), akik önmagukban és érzelmeik szabályozásában kevésbé biztosak. A pályaelhagyók közt épp annyian vannak az én-hatékony, a jó szociális készségűek (36,8%), mint akik szakmai képességeikben bizonytalanok, és a társas kapcsolataikra sem figyelnek. Ez azért figyelemreméltó, mert azt jelzi, hogy a pályára leginkább alkalmas, az újfajta szerepelvárásnak leginkább megfelelő pedagógusok is a pályaelhagyást fontolgatják, holott a cél pontosan az eredményes tanárok pályára vonzása<sup>141</sup> volna.

---

<sup>141</sup> Lásd erről például: A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása (2005): OECD

## 5. Összegzés

### 5.1. Elméleti összefoglaló

Választott témánk - a pedagógusok személyes és társas kompetenciája - kevésbé vizsgált területe a pedagóguskutatásoknak, annak ellenére, hogy a kompetenciafogalom értelmezése, a kompetenciák tipizálása, a kompetenciafejlesztés szükségessége, a fejlesztés tartalmi elemeinek meghatározása, a kompetenciaalapú pedagógia kidolgozása számos tanulmány és kutatás tárgyát képezte.

A *kompetencia* fogalmának használata napjainkban kétség kívül divatos, bár tartalma koránt sem egyértelmű. Értelmezését elméleti és gyakorlati indokok egyaránt szükségessé teszik. Ezért dolgozatunk első részében a kompetencia fogalom fejlődéstörténetét, értelmezésváltozásait mutattuk be. Noam Chomsky nyelvi kompetenciaértelmezésében úgy véli, a tudás sokkal több, mint a tapasztalatok összessége, mert annak vannak személyiségbeli előfeltételei is. E szemléletmód alapján a kutatók a kompetenciát, mint az egyén és környezete közti hatékony kölcsönhatás belső feltételét értelmezték. A kilencvenes évek kognitív tudományai átértelmezték a tudás és képesség viszonyát, és a megfigyelt jelenségek leírása helyett azok magyarázatára törekedtek. Ezzel lehetővé vált a szakértelem, műveltség, kompetencia fogalmak különválasztása is.

A globalizációs folyamatok következményeként az oktatáspolitikai szakemberek úragondolták az emberi erőforrásokba történő beruházások szükségességét, felismerve a tudásnak - mint legértékesebb erőforrásnak - a gazdasági növekedésben betöltött szerepét. Ennek eredményeként az OECD 1997-es DeSeCo programja teremtette meg a lehetőséget a „sikeres élethez és jól működő társadalomhoz” szükséges emberi kompetenciák kidolgozására. Alapnak J. Coolahan definícióját tekintették, mely szerint a kompetencia „...tudáson, tapasztalatokon, értékeken és diszpozíciókon alapuló általános képesség, melyet az egyén oktatási folyamatokban való részvétel útján sajátít el” (Eurydice, 2002).

A gyakorlati megvalósíthatóság szempontjából újabb kihívást jelentett a *kulcskompetenciák* meghatározása, melyet a kompetenciafogalommal való gyakori összemosása éppúgy nehezített, mint a különböző tudományterületek (filozófia, szociológia, pszichológia, antropológia) eltérő nézőpontjainak összeegyeztetése. Az éveken át folyó szakértői munka szintéziseként 2006-ban az Európai Parlament és a Tanács ajánlásával megfogalmazásra került a „Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz-Európai referenciakere-

te”.<sup>142</sup> A dokumentum egyrészt definiálta a kulcskompetencia fogalmát: „amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz”. Másrészt megnevezte azokat: az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció; matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák; digitális kompetencia; a tanulás tanulása; személyközi és állampolgári kompetenciák; vállalkozói kompetenciák és a kulturális kompetencia. Számos munkaprogram<sup>143</sup> segíti és kontrollálja azóta is a koncepció megvalósulását.

*Hazánk nemzeti stratégiája* az egész életen át tartó tanulásról 2005-ben került elfogadásra. A kompetenciaalapú gyakorlatra való áttérés megkívánta a tantárgyi tartalom újraértelmezését, melynek középpontjába ezáltal a fejlesztendő képességek és a tanulói teljesítmény került. A kompetenciaalapú tantárgyi szabályozásra való áttérés leginkább a NAT evolúciós folyamatán keresztül mutatható be. A témánk szempontjából az egyik legjelentősebb változás a 2003-as NAT-hoz köthető, ugyanis ebben az Európai Unió felfogásával összhangban a tartalomról a tevékenység- és képesség-központúságra valamint a tanulás kompetenciaalapú megközelítésére került a hangsúly. A NAT-2003 az Európai Unió kompetenciaértelmezését alapul véve meghatározta a fejlesztendő kulcskompetenciákat, melyek a következők: anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai kompetencia; természettudományos kompetencia; digitális kompetencia; hatékony, önálló tanulás; szociális és állampolgári kompetencia; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség. Ezzel a tanterv mintegy „átrajzolta” az általános műveltségképet és nevelésfelfogást. A kiemelt fejlesztési területek közül - melyek mindegyik kompetenciát érintik - kiemelésre kerültek az alábbiak: énkép, önismeret; hon- és népismeret; európai azonosságtudat-egyetemes kultúra; aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés; gazdasági nevelés; környezettudatosságra nevelés; tanulás tanítása; testi-lelki egészség; felkészülés a felnőtt lét szerepeire.

Hazai és nemzetközi oktatáspolitikai események szükségessé tették a 2003-as NAT felülvizsgálatát is, melyre 2006-ban került sor. Hazai vonatkozásban az implementációs folyamatban döntő szerepet játszott a „lisszaboni folyamat” által meghatározott követelményekhez való igazodás szándéka, a NAT időszerű felülvizsgálatának igénye, valamint a PISA vizsgálatok kedvezőtlen tapasztalatai. Bár a kompetenciák tartalmát és komponenseit

<sup>142</sup> Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja L394.

<sup>143</sup> Ilyen például az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram, az „Oktatás és képzés 2020” munkaprogram vagy „XXI. századi kompetenciák fejlesztése - Az iskolákról szóló európai együttműködés menetrendje” program.

illetően viták bontakoztak ki, végül a NAT műveltségi területei az Európai Unió irányelveinek megfelelően kerültek összehangolásra. A NAT-2007 összességében meghatározta a kulcskompetenciák szerepét és szerkezetét, bővítette és felülvizsgálta a kereszttantervi elemeket, illetve olyan segítő rendszer kiépítését is szorgalmazta, mely többek közt tanítási-tanulási programokkal, módszertani segédeszközökkel, tankönyvsaladókkel és tanár továbbképzési és felkészítési programokkal egyaránt segítette a kompetenciaalapú pedagógiai gyakorlat megszilárdulását.

A *kereszttantervi kompetenciák* fejlesztését egyfelől a kedvezőtlen társadalmi tendenciák (bűnözés, szociális izoláció, diszkrimináció), másfelől az iskola nevelési hatékonyságának növelése, harmadsorban a tantárgyi tartalom életszerűbbé tétele egyaránt indokoltta tette. A fogalom értelmezésében éppúgy nehéz egységes álláspontot találni, akár csak a kompetenciafogalom esetében. Az OECD definíciója szerint <sup>144</sup> „a keresztkompetenciák leírhatók olyan kompetenciáknak, melyek ahhoz szükségesek, hogy az egyén be tudja tölteni a társadalomban az állampolgári szerepeit, és értékes egyéni és szociális életet tudjon élni.” A tagországok gyakorlatában a tartalmi és a megvalósulási formák rendkívül széles palettájával találkozhatunk. Az OECD INES csoportosítása szerint főképp az egyén szocializálásához (az együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia), valamint az állampolgári és társadalmi tudatosságához (intelligencia, politikai részvétel, a közvetlen környezet feletti kontroll, fogyasztói hatékonyság, kommunikáció és a túléléshez minimálisan szükséges követelmények) szükséges kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére van szükség (Ranschburg, 2004). Ezen kompetenciák fejlesztése a tagországokban explicit vagy implicit módon, de akár tantárgyspecifikusan is történik (CASE, 2009).

Hazánkban a keresztkompetenciai-jellegű elemek közvetítése korábban sem volt idegen az iskolai oktatástól, például tantárgyakon átívelő ideológiai alapelvek (eszmények), modern tanterveméleti elvek (demokratizmus, öntevékenység), tantárgyak közötti koncentráció, fakultáció vagy különböző integrációs programok formájában (Ballér, 1996). A NAT-2007-ben a kereszttantervi elemek - mint kiemelt fejlesztési feladatok - már a kulcskompetenciákra épülnek. Ilyen elemek az énkép, önismeret; hon- és népismeret; európai azonosságtudat-egyetemes kultúra; aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés; gazdasági nevelés; környezettudatosságra nevelés; tanulás tanítása; testi-lelki egészség; felkészü-

<sup>144</sup> Bongers, Kleine, Waslander & Peschar(1996). The Findings. In: OECD. Public Expectations of the Final Stage of Compulsory Education. (p.65 – p.103). Paris definíciójára hivatkozik a New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of Problem Solving (é.n.): EUROPEAN Commission, Luxembourg. 12. oldal.(forrás: <http://www.ppsw.rug.nl/~peschar/TSE.pdf>)

lés a felnőtt lét szerepeire. A tanterv ugyanakkor számos olyan fejlesztési területet is meghatározott, mely mindegyik kompetencia részét képezi, például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőkéesség, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, valamint az érzelmek kezelése (NAT 2003; 2007). A kereszttantervi kompetenciák hazai megvalósulását és a tartalmi és módszertani megújulást kerettantervekkel és programfejlesztési csomagokkal egyaránt segítették. Hazai kutatások ugyanakkor rámutattak arra, hogy a tanárok munkájukban koránt sem tartják annyira fontosnak e területek fejlesztését, mint a kulcskompetenciákat (Kerber és Ranschburg, 2004), amely miatt értékes nevelési lehetőségek maradnak kihasználatlanul.

A kulcskompetenciák meghatározása során alapvető kíváncsalmként fogalmazódott meg, hogy azok járuljanak hozzá az egyéni és társadalmi jól-léthez, melyben alapvető szerepet játszanak a *személyes és társas kompetenciák*. A dolgozat második fejezete e témával foglalkozik. A személyes és társas kompetenciák felértékelődésében az Európai Unió új emberképe (az individuális és szociális elemek egyenrangú fejlesztése), valamint a life long learning paradigmára épülő munkaerőpiaci elvárások (szaktudás mellett a soft-skillek fontossága) egyaránt szerepet játszottak. A kompetenciafogalomhoz hasonlóan a személyes és társas kompetenciák értelmezési bizonytalansága is nyomon követhető. Legáltalánosabb definíciójuk Nagy József nevéhez köthető (1996), aki a személy önmagát szolgáló viselkedését személyes, míg a szűkebb-tágabb közösségét szolgáló kompetenciákat társas kompetenciáknak nevezi. Több szerző<sup>145</sup> nem is tartja indokoltnak különválasztásukat, leginkább egymást átfedő, csak funkcionális szempontból megkülönböztethetőnek vélik azokat, melyek megvalósítása döntően nevelési feladat.

A *személyes kompetenciák* tartalmát illetően is különböző elképzelések ismertek Nagy József (2007) az önvédő, az önellátó, az önismerő, és az önfejlesztő kulcskompetenciák fejlesztését hangsúlyozza, mely rendszert A NAT-hoz kapcsolódó kompetenciaalapú programcsomagok is átvették. Goleman (2002) érzelmi intelligencia-modelljében pedig az éntudatosság, az önszabályozás és a motiváció - mint személyes kompetencia - határozza meg az önmagunkkal való bánásmódunkat. Greenspan és Driscoll (1997) a személyes kompetenciák négy fő területét emelik ki: a testi kompetenciát, az érzelmi kompetenciát, a mindennapi élethez szükséges kompetenciákat, valamint a tudományos kompetenciát. Bár

---

<sup>145</sup> Lásd erről bővebben Bábosik István (2010), Nagy József (2007), Perrenoud, P. (2001) gondolatait, vagy az e témában nagy jelentőséggel bíró Québec állam oktatásfejlesztési programját. (Québec Education Program (2001): Cross-Curricular-Competencies. Gouvernement du Québec)

a modellek tartalmilag eltérőek, mindegyik célja hogy segítségére legyen az egyénnek a legmagasabb szintű önmegvalósításában.

A *társas kompetenciák* elmélete és kutatása jóval kimunkáltabb, mint a személyes kompetenciáké. Leírására tett kísérletek három csoportba sorolhatók. Legkorábban a látható viselkedés, majd a látható viselkedés háttérében meghúzódó gondolkodási folyamatok, végül az érzelmek hatékony kommunikálása került a vizsgálódások középpontjába. Napjaink kutatásai pedig már elsősorban az e tényezők közötti kapcsolatokat elemzik (Zsolnai, 2008). Ebből a komplex megközelítésmódból született a szociális kompetencia egyik legismertebb definíciója, mely az: "...egyén értelmezőrendszerét, megfigyelhető viselkedéseit és kognitív folyamatait fogja át egymással és a társas környezettel való folyamatos interakcióban...sokkal inkább olyan fogalom, amely az események egész láncolatát tartja össze" (Meichenbaum- Butler- Grusont idézi Zsolnai, 2003. 114.)

Hazai kutatók közül Nagy József (2000, 2007) munkássága emelkedik ki, aki komponensrendszer-elméletében meg is nevezi a szociális kompetenciák négy fő területét, melyek: a kommunikációs, a proszociális, az együttélési és az érdekérvényesítő kulskompetencia. Napjaink legjelentősebb hazai kutatásai Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének kutatóihoz köthetők. Zsolnai Anikó és Kasik László az eddigi modellek tanulmányozása alapján definiálják a fogalmat. Értelmezésükben a szociális kompetencia „...olyan multi-dimenzionális hipotetikus rendszernek tekinthető, amelyen belül jól elkülöníthető három alrendszer (szociális, kognitív és érzelmi), melyek mindegyike külön részrendszerekre (motívum-, képesség- és átfedő rendszer), valamint ezek tanult és öröklött összetevőire (képesség, készség, motívum, szokás, ismeret, minta, hajlam) tagolható. (Kasik, 2009).

A *szociális kompetencia három fő tartalmi eleme* közül (szociális, kognitív és érzelmi) a *kognitív* összetevők kapcsán leginkább a *szociális problémamegoldás* került a vizsgálódások fókuszába, a kognitív kutatások eredményeinek köszönhetően. D'Zurilla és munkatársai (1971, 1990, 2002, 2004) modellezésében a folyamat három elemre bontható: a szociális problémára; a szociális problémamegoldó gondolkodásra; valamint a gondolkodás eredményeként megvalósuló cselekvésre. Szociális problémahelyzet kialakulhat minden olyan társas helyzetben, amikor nincs elegendő mennyiségű és minőségű információ annak megoldásához, illetve ha konfrontálódunk önmagunkkal, a társakkal vagy a helyzettel, amely akadályozza a hatékony megoldást. E problémák indítják el a szociális és kognitív folyamatokat, melyben kiemelkedő szerepe van a szociális problémamegoldó képességnek, melyek segítenek a problémátájékozódásban és a kivitelezésben. A problémátájé-



kozódás egyfelől orientál, másfelől hozzásegít a probléma megfogalmazásához, megoldásmódok kereséséhez, azaz segíti a problémahelyzet értékelését. A problémátájékozódási képesség pedig abban játszik szerepet, hogy gondolkodásunk által pozitív vagy negatív megközelítésű lesz-e a megoldás. A problémamegoldás és a viselkedés stílusa lehet racionális (a tényeket előtérbe helyező), impulzív (érzelmi dominanciájú), illetve a befejező/elkerülő (az idő előtt befejező, vagy hárító) melyek megválasztását az adott szociális-probléma situáció alapvetően befolyásolja.

A szociális kompetenciák másik összetevőjét az *érzelmi* elemek képezik. Az érzelmek szocialításban betöltött szerepére főleg az érzelmi intelligencia-kutatások világítottak kár. Halberstadt és munkatársai (2001) úgy vélik, hogy a sikeres szociális interakcióban központi szerepet játszanak azok az emocionális készségek, melyek elősegítik saját tapasztalataink megélését és kifejezését, illetve mások érzelmeinek felismerését. Modelljükben az érzelmi kompetenciát három alapkomponeusra bontják: az érzelmi üzenetek küldésére, azok fogadására, valamint az érzelmek kifejezésére és szabályozására, melyekhez olyan progresszív képességek tartoznak, mit a tudatosság, az azonosítás, a társas helyzetekben való részvétel, illetve az érzelmek szabályozása. Az érzelmi üzenetek küldésének egyik alappillére annak tudása, hogy érzelmeket kell küldenünk. A másik képesség annak azonosítása, hogy milyen érzelmek küldésére van szükségünk, a harmadik képesség pedig azt szolgálja, miként tudjuk azokat megfelelő kontextusba eljuttatni. A negyedik képességcsoport az elküldött érzelmek kezelését, szervezését segíti. Az érzelmi jelek felfogása egyrészt azonnali visszajelzést ad saját érzelmi közléseink hatékonyságáról, másrészt informál a másik szándékáról. Az érzelmi kompetencia harmadik komponense az érzelmi élmények megtapasztalásának képessége, melynek egyik alapképessége annak tudása, hogy érzéseink is megtapasztalhatók. Hasonlóan fontos a másik érzelmi állapotának „finom” értelmezésének képessége, mert a hibás értelmezés olyan viselkedésmódok, érzések kialakulásához vezethet, melyet nehéz a későbbiekben korrigálni. Végül szükség van annak elsajátítására, hogyan bánjunk érzelmeinkkel, az érzelmek nem megfelelő kezelése zavart okozhat a társas kapcsolatok alakulásában. A szociális kompetencia harmadik komponensét a *szociális képességek, készségek* jelentik. A szociális készségek tanultak, főleg a megfigyelés és a modellkövetés által, így nagy szerepe van alakulásában a szocializációs színtereknek, elsősorban a családnak. A tanulás eredményeként számuk több ezerre tehető (Nagy, 2000). Épp ezért dolgozatunkban inkább arra törekedtünk, hogy bemutassunk néhányat a hazai kutató-sok közül, melyek e terület vizsgálatával, fejlesztésével foglalkoznak.

Dolgozatunk harmadik egysége a *pedagógusszakma* megújítására tett Európai Unió és hazai törekvéseket, valamint a *pedagóguskompetenciák* kidolgozásának témakörét dolgozza fel. Az Európai Unió legnagyobb horderejű célkitűzése a tudás alapú társadalom kiépítését szorgalmazza. A megvalósulás egyik alappillére az oktatás megreformálása, melynek kulcsszereplői a pedagógusok. A „jövő tanáraival” szembeni elvárások kidolgozása és megvalósítása érdekében az Európai Unió komoly szakértői és törvénykezési munkákat folytatott, melynek eredményeként 2004-ben elfogadásra került „*A pedagógus végzettségére és kompetenciáira vonatkozó közös európai elvei*” című dokumentum. A dokumentum értelmezésében a tanárnak rendelkeznie kell szaktárgya ismeretével, pedagógiai ismeretekkel, a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségekkel és kompetenciákkal, valamint az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével. Megfogalmazásra kerültek a pedagógusképzés kulcskompetenciái is: (1) a tudás, a technológia és az információ menedzselése, (2) együttműködés, együttműködés másokkal, (3) a társadalommal és a társadalomban való együttműködés, nemzeti, európai és globális szinten.

A pedagóguspolitika szempontjából másik kiemelkedő dokumentum a 2007-ben a Tanács által *megfogalmazott következtetések a tanárképzés minőségének javításáról* címet viseli, mely felsorolja a *tanári kompetenciákat*. A tanári alapképzés és továbbképzések során olyan képességeket kell megszerezniük, melyek alkalmassá teszik: (1) átfogó kompetenciák fejlesztésére, ideértve a kulcskompetenciákról szóló ajánlásban foglaltakat, (2) olyan biztonságos és vonzó iskolai környezet kialakítására, amely a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapul, (3) hatékony tanítás vegyes összetételű osztályokban, (4) szoros együttműködés a munkatársakkal, szülőkkel és a tágabb közösséggel, (5) részt vállaljanak annak az iskolának vagy képzőközpontnak a fejlesztésében, amelynek alkalmazásában állnak, (6) új ismereteket szerezzenek, és elsajátítsák az innovatív magatartást a reflektív gyakorlatban és a kutatásban való részvételen keresztül, (7) használják az információs és kommunikációs technológiákat (8) önálló tanulónak válnak a pályafutásuk egészét végigkísérő szakmai fejlődés során.

Az oktatás reformjában jelentős szerepe van a *Bologna-folyamatnak*, mely az Európai Felsőoktatási Térség kialakítását tűzte ki célul, hangsúlyozva a minőségbiztosítást, a két (később három) ciklusú képzés kialakítását és a diplomák elismerését. A változások a pedagógusképzésre is hatással voltak. *Hazánkban* a folyamat megítélése ma sem egyértelmű annak ellenére, hogy a képzés átalakításának indokoltsága már korábban is felvetődött. Az átalakulás első láncszeme a tanári képesítési követelményekről szóló 111/1997. Kor-

mányrendelet volt, mely egyfelől megszüntette a szakterületek közti különbségeket, másfelől a képzés tartalmát az ismeretek, a tevékenységformák és fejlesztendő személyiségjegyek hármas egységében fogalmazta meg. A Bologna-folyamat jogi kereteit a felsőoktatási törvény (2005) és a hozzá tartozó kormányrendeletek, valamint a tanárképzést szabályozó miniszteri rendelet teremtette meg.

A *kompetenciaalapú pedagógusképzésre* való áttérés igényként fogalmazódott meg az Európai Unióban, ennek ellenére hívei és ellenzői egyaránt akadtak. A szemléletmód az Egyesült Államokból került Európába. Előnyei között szokták említeni a képzés gyakorlat-orientáltságát; a tanári feladatok komplexitására törekvést; az integráltan megjelenő szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai képzési elemeket; a tartalmi területek ismeretek - nézetek/attitűdök - és tevékenységek/képességek egységét; a szakmai közösségek nagyobb önállóságát a tartalmak kidolgozásában; a képzési sztenderdek/követelmények reális meghatározását (Falus, 2006a). Ellenzői a túlzott specifikációt; a tudáselemek háttérbe szorulását a cselekvéselemekkel szemben; illetve a kompetenciák alkalmazását kifogásolják, mivel úgy vélik, azok mechanikussá teszik a pedagógiai kontextusban létrejövő folyamatot.

Elkezdődött a vita arról is, a kompetenciák alkalmasak-e a pedagógusképzés céljainak levezetésére. A *kompetenciák használhatósága* melletti legfőbb érv végül az volt, hogy kellően konkrétak, nem túl szétaprózottak és jól mérhetők. Így a pedagógiai kompetenciák a „tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, melyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát” (Falus, 2005. 7.). Mivel a kompetenciák és mérhető változataik a sztenderdek átölelik a pedagógiai mesterségbeli tudás egészét, ezáltal eldönthető a képesítés szintje is.

A *pedagógusok számára fontosnak tartott kompetenciák* meghatározása nem egységes, számos kutató és különböző szakmai csoportok törekedtek az Európai Unió és nemzeti sajátosságaiuk összehangolására. Hazánkban a pedagógusképzést (alap - és mesterképzési szakon) napainkban is szabályozó 15/2006 (IV. 3.) OM rendelete kilenc elsajátítandó kompetenciát sorol fel, mely alkalmassá teszi a tanárokat: (1) a tanulói személyiség fejlesztésére, (2) tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére, (3) a pedagógiai folyamat tervezésére, (4) a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére, (5) az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére, (6) a tanulási folyamat szervezésére és irányítására, (7) a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására, (8) szakmai együttműködésre és kommunikációra, (9) szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre. A fenti kompetenciaelvárások egyrészt összhangban vannak az Európai Unió irány-

elveivel, másrészt azok tartalma és struktúrája illeszkedik a NAT-2007 kulcskompetenciáihoz, lehetővé téve a kompetenciafejlesztés hatékony gyakorlati megvalósulását (Vass, 2008b).

A pedagóguskutatások más területeihez képest a téma „újszerűsége” miatt kevés empirikus adat áll rendelkezésünkre. A *hazai kompetenciakutatások* elsősorban a pedagógusok szakmai nézetrendszerének, a saját szakmai kompetenciáikkal kapcsolatos vélemények, valamint a kompetenciáról való gondolkodásuk feltárására irányulnak. Metodikailag a kérdőíves kikérdezés alkalmas e területek feltárása, következtetések megfogalmazására. Ugyanakkor a közvetlen megfigyelésen alapuló, illetve a különböző metodikákat ötvöző kutatások még váratnak magukra. A kutatásokról összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az Európai Unió és a hazai oktatáspolitikai kompetencia-alapú oktatásfejlesztési reformja nehezen jut el az osztálytermi folyamatokig. A magyar pedagógusok továbbra is inkább olyan „hagyományosnak” tekinthető feladatokat tartanak fontosnak, mint a kultúraátadás, az intellektuális fejlesztés és ahhoz szorosan kötődő eredményesség elérése. Szerepfelfogásuk korlátozott, munkájukat főleg az osztálytermi közegben tartják fontosnak. Saját kompetenciákkal kapcsolatban deficitről számolnak be, fontosabbnak tartják egyes kompetenciák fejlesztését, mint amennyire alkalmasnak gondolják magukat a feladatra. A továbbképzések felismertetik a pedagógusokkal a kompetenciafejlesztés és bizonyos kompeten-ciaterületek alakításának szükségességét, melyek nem elégségesek a gyakorlati alkalmazáshoz. Feltételezhetően a begyakorláshoz több időre és a munkavégzés feltételeinek változására is szükség van. A pedagógusok a képző intézményektől is támogatást várnának munkájukhoz, így például a reflektív szemlélet kialakulásához, az eltérő képességű tanulók neveléséhez és oktatásához, a módszertani megújuláshoz, a kommunikációs technikák fejlesztéséhez, valamint az eltérő érdeklődésű tanulók motiválásához várnának jobb felkészítést és nagyobb segítséget.

## **5.2. Az empirikus kutatás főbb tapasztalatai**

A dolgozatban bemutatott empirikus kutatásunkat Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános (alsó és felső tagozat) és középiskolai (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) pedagógusok körében végeztük. A vizsgálati mintát véletlen, rétegzett eljárasmóddal választottuk ki. Értékelhető kérdőívet 707 pedagógustól kaptunk. A pedagógusok *személyes és társas kompetenciáinak* sajátosságait a nem; a tanított tantárgy; a megye; a település jellege; az intézmény típusa; a pályán eltöltött idő; az intézmény nagysága és az átlagos osztálylétszám;

valamint a tanári pályával való elégedettség és a pályán maradás szándéka háttérváltozók alapján vizsgáltunk.

A kutatás során a *feltárás módszerei* közül saját készítésű, anonim, önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőív két részből állt. A kutatás témájához kapcsolódóan egy 74 itemből álló mérőeszközt készítettünk a személyes és társas kompetenciákról való vélemények megismerésére. Az állításokkal való egyetértés mértékét ötfokú Likert-típusú skálán kellett a pedagógusoknak jelölniük az egyáltalán nem jellemző és teljesen jellemző dimenzióban. A 74 item esetében a megbízhatóságot Split-half módszerrel ellenőriztük. A mérőeszközt megbízhatónak tekinthetjük, mivel az 1-37. item Cronbach-alfa értéke 0,727, míg a 38-74. itemeké 0,801. Kérdőívünk állításait olyan csoportokba rendeztük, melyek a személyes és társas kompetenciák alábbi területeit tárták fel: én-hatékonyság, a konfliktuskezelés, az empátiás képesség, az interperszonális kommunikáció, a motiváció, az asszertivitás, az érzelmi intelligencia, a szociális problémamegoldás és az önpercepció. A kérdőív második kérdését főképp háttér-információk szerzéséhez iktattuk be. Az európai, illetve a hazai tanárokkal szembeni kompetenciaelvárások teljes skáláját felölelő 34 elemből álló kompetencialistát a pedagógusoknak munkájukban való fontosságuk, illetve az önmagukra való jellemzőség szempontjából kellett minősíteniük ötfokú skálán. A Cronbach-alfa értékek<sup>146</sup> ez esetben is a kérdéssor megbízhatóságát jelzik. A kutatási adatok *feldolgozása* SPSS 18.0 program segítségével történt. A feldolgozás során alkalmazásra került a matematikai statisztikai alapelemzésekben túl kereszt táblázatok elemzése, a varianciaanalízis és a nem hierarchikus klaszterelemzés.

A kutatás egyik alapkérdése az volt, rendelkeznek-e a tanárok azokkal a személyes és társas kompetenciákkal, melyek kialakítását, fejlesztését, közvetítését tőlük várják az iskolában. A pedagógusi vélemények összegzése alapján megállapítható:

- A pedagógusok *én-hatékonyságukat* magasra értékelik. Munkateljesítményükkel elégedettek, még a problémás tanulókkal való eredmények felmutatásában és a számukra kedvező módszerek megtalálásában is - melyben egyébként legkevésbé tartják magukat hatékonyak - a tanárok közel fele elégedett önmagával. Saját szakmai önképük pozitív, erős az önfejlődésbe vetett hitük, úgy vélik a tanítási-tanulási folyamat kontrollálásához és a tanulók optimális személyiségfejlesztéséhez szükséges szakmai képességekkel rendelkeznek. Ha kevésbé hatékonyak, hajlamosak azt inkább külső okokra, a problémás tanulókra, kollé-

<sup>146</sup> Az értékek 0,820 és 0,879 közöttiek.

gáikra, a kedvezőtlen gazdasági helyzetre, az adminisztrációs terhekre visszavezetni.

- A tanárok *konfliktuskezelésében* mindegyik stratégia megtalálható. Saját céljaik elérése érdekében leggyakoribb a tanároknál a versengő megoldásmód, melynek negatívuma, hogy a tanulók vesztésként élik meg az ilyen helyzeteket. Ugyanakkor fontosnak tartják a mindenki számára jó megoldást és hajlandók a kompromisszumkeresésre is. Társas helyzetekben viszont legjellemzőbben a nevelők az elkerülő vagy az alkalmazkodó megoldásmódot preferálják. Pedagógiai szempontból mindkét megoldásmód lehet előnyös, hiszen gyakran van szükség az osztálytermi feszültségek enyhítésére, a másikhoz való alkalmazkodásra. Hátrányos viszont, ha a tanárok a kerülő stratégiát azért alkalmazzák, mert bizonytalanok, eszköztelenek a probléma megoldásában, és az alkalmazkodás is sugallhat erőtlenséget, közömbösséget.
- A pedagógusok *empátiás hajlamára* inkább jellemző a pozitív élmények befogadása, míg a negatív érzelmi élményeket igyekeznek kizárni, hátrítani. Az emberi konfliktusok kapcsán a tanárok közel fele a szociálisan kevésbé érzékenyek közé tartozik. Az empátiás jelenlét elsajátításában nagy szerepe van a modellkövetésnek. Az empátiás hajlam vizsgálatának egyik tanulsága, a diákok éppúgy elsajátítják tanáraiktól, hogy tudjanak örülni mások örömeinek, mint a konfliktusokra, a negatív érzelmekre való nem odafigyelést, amely a közönyösség megtanulásához vezethet. A másik tanulságot egy pedagógusjelöltek körében végzett kutatás eredménye szolgáltatja. A tanárjelöltek a fejlesztendő értékek körében a harmadik legfontosabbnak az empátiát tartották (Lénárd, 2007). Úgy tűnik, a tanárjelöltek „megtanulták” az empátia fontosságát, ugyanakkor a vizsgált tanárok mindennapjaiban háttérbe szorul annak alkalmazása, valószínűleg a hajlamuk fejletlensége miatt.
- *Interperszonális kommunikáció* kapcsán szembetűnő, hogy a tanárok harmadának gyakran vagy állandóan kommunikációs gondjai vannak, mely egyes tanulói csoportok számára nehezítetté teszi a kommunikációs jelzések dekódolását, amely tanulási és magatartási problémákhoz egyaránt vezethet. A tanárok fele erősen kontrollálja érzelmeit, ami hozzásegíti őket a „jó tanár” mítosz fenntartásához, viszont nem segíti a tanulókat az érzelmek kifejezésének, szabályozásának és az érzelmekkel való megküzdés megtanulásában. Az erős érzelmi visszafogottság ráadásul számos kommunikációs félreértés forrása lehet. Az in-

terperszonális kapcsolatokban kitüntetett jelentősége van az empátiának, a tanárok kétharmada képes ráhangolódni a másik mondanivalójára, ezt a szintet nevezte *Cooper* (2004) alapempátiának, de mint láttuk a mély empátia kevésbé jellemzi a tanárokat. Minden tizedik tanár azt is elismeri, hogy nem képes a másokra odafigyelni.

- A pedagógusok *motivációjában* a legmagasabb értékek a kapcsolati, a legalacsonyabb értékek a hatalmi motivációhoz kötődnek. A tanárok legfontosabbnak a jó munkatársi kapcsolatot tartják, de harmaduk ennek kialakítására nem fektet kellő hangsúlyt. Más kutatásokhoz (*Baráth és Cseh*, 2007) hasonlóan esetünkben is a tanárok háromnegyedét erős teljesítményszükséglet jellemzi. A szakirodalmak felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagógusok esetében nem egyértelműen jó a magas teljesítménymotiváció. Egyfelől folyamatosan jobb és jobb teljesítményre ösztönözheti a tanárt, másfelől viszont a teljesítménykényszer kedvezőtlenül hathat a pedagógus és a gyermek lelki egészségére. A hatalmi motiváció nem igazán jellemzi a tanárokat, a tanárok közel kétharmada mindig vagy alkalmanként lemond az irányításról, a hatásgyakorlásról, holott a nevelésnek, mint személyiségformálásnak velejárója a hatásgyakorlás.
- A tanárok *asszertív attitűdjének* megítélése is ellentmondásos. A pedagógusok felére jellemző, hogy nehezen tudnak „nem”-et mondani, és az alkalmazkodás szándéka mindaddig fennáll, míg az nem ütközik ésszerűségi akadályokba. Gyakori részükről a konfrontatív helyzetekből humorral való visszalépés, amely szintén a jó kapcsolat fenntartását szolgálja. A pedagógusok háromnegyede szívességet ritkán vagy egyáltalán nem kér, ezzel akarják a gyöngeség látszatát elkerülni. A dicséretre nincsenek „szocializálva”, csupán harmaduk nem jön zavarba ilyenkor. A tanítási szituációban magabiztosabbnak érzik magukat, mint hétköznapi helyzetekben, ami nem tűnik életszerűnek, inkább kompenzáció húzódnak meg a háttérben. Stressz helyzetben többségüknél rendszeres vagy alkalmasszerű az érzelmi fókuszú megküzdés, ilyenkor kerülnek az embereket. A pedagógusokat önmagukkal szemben passzív, alárendelő attitűd, másokkal szemben viszont erős asszertív attitűd jellemzi.
- A tanárok *érzelmi intelligenciájának* leggyengébb pontja az érzelmek észlelése és azok szabályozása. A tanárok közel negyede alig képes helyesen értelmezni társaik érzelmeit, harmaduk sokszor elbizonytalanodik azok értelmezésében, ugyanakkor többségük jónak gondolja e téren magát. A tanárok negyede nem

alkalmas megfelelő érzelmek küldésére sem. A nevelők kétharmada képesnek tartja magát érzelmei szabályozására, ami leginkább az érzelmeik elfojtását jelenti. Nevelési szempontból az lenne kívánatos, ha a pedagógusok az érzelmek széles palettájával rendelkeznének, és megtanulnák az akaratlan, spontán kifejeződése feletti uralmat, ezzel téve az érzelmi kifejezésmódokat a szándékos kommunikáció részévé. Ismét megerősítést nyert, hogy kapcsolati készségeik tekintetében alkalmasak lennének a pedagógusok a hatékony interakcióra, többségük jóhiszemű, szívesen törődik másokkal, és még az erős megfelelési vágy is a jó szociális kapcsolatok fenntartását szolgálja.

- *Szociális problémamegoldás* terén a pedagógusok jónak tartják magukat. A problémaorientációt tekintve mind a pozitív, mind a negatív megközelítésmód jellemző a tanárokra. Többségükre inkább a racionális problémamegoldás jellemző, napjaikat előre tervezik, döntéseik előtt mérlegelik annak következményeit, amely hozzájárulhat az interperszonális kapcsolatok sikerességéhez. A reflektív szemlélet viszont már kevesebb tanárra jellemző, pedig ezáltal újragondolható lenne a döntési folyamat, segíthetné a korrekciót, csökkenthetné a hibázás lehetőségét a társas kapcsolatokban. A tanárok harmada megkérdőjelezi én-hatékonyágát a probléma megoldásában, fele halogatja a döntéseket, minden második tanár ideges és bizonytalan, ha döntenie kell, kétharmadukat erősen frusztrálja a rossz problémamegoldás. Háromnegyedük szívesen támaszkodik mások véleményére. A pedagógusok harmada azért kerül nehéz helyzetbe a döntések során, mert felismeri ugyan a problémát, de nem bízik önmagában, és emiatt szinte folyamatos érzelmi feszültség alatt áll a problémamegoldás teljes folyamatában.
- A vizsgált pedagógusok kilencven százaléka úgy gondolja, *jól ismeri önmagát*. A társadalmi értékítélettel szemben háromnegyedük értékesnek, míg sikeresnek csak a tanárok fele gondolja önmagát. Mentálhigiénés szempontból veszélyesnek tűnhet, hogy a tanárok fele elsősorban magát teszi felelőssé kudarcaiért, és ugyanilyen az arány még a magukat sikeresnek vélők esetében is. A tanárok kilencven százaléka újdonságra nyitott, és fele annyi az érdekes személyiség. Magas számban jellemzi őket a türelem, képesnek vélik magukat a pozitív hatásgyakorlásra. A pedagógusok negyven százaléka gyakran ideges, főleg közötük magas a türelmetlenek aránya, mely ellentmond előbbi véleményüknek. Harmaduknak gondot okoz az iskolai és a magánélet különválasztása.



Kutatásunkban a személyes és társas kompetenciákról való vélekedések homogenitása alapján három csoportot tudtunk elkülöníteni. A pedagógusok két közel azonos nagyságú (263 fő és 270 fő) és egy kisebb létszámú (174 fő) csoportba voltak besorolhatók. A személyes és társas kompetenciáik szempontjából legideálisabbnak az *interperszonális kapcsolatokra nyitott, és én-hatékony* személyiségű tanárok tekinthetők. E tanárok képesek jó munkateljesítményre, melyhez hatékony munkaképességekkel és erős teljesítménymotivációval rendelkeznek. A konfliktusok megoldásában a problémamegoldó (asszertív és kooperatív) vagy az alkalmazkodó (kooperatív és nem asszertív) stratégiát alkalmazzák, melyek leginkább alkalmasak a másik fél érdekeinek tiszteletben tartására. Szociális problémahelyzetekben pozitív problémaorientáció, és racionális problémamegoldás jellemzi őket. Készek az egyértelmű kommunikációra és viselkedésük korrigálására egyaránt. Érzelmi intelligenciájuk magas szintű, a másik érzelmeit jól azonosítják, saját érzelmeiket jól szabályozzák, inkább extrovertáltak és empatikusak. Magas szintű az önelfogadásuk és az önfejlődés iránti igényük. Hasonlóan magas arányban vannak kutatásunkban az *alacsony önértékelésű, érzelmi labilitásuk miatt bizonytalan interperszonális kapcsolatú tanárok*. Az érzelmi képességeik nem megfelelő színvonala kedvezőtlenül hat a pedagógusok interperszonális kapcsolataira, mivel társas helyzetekben könnyen zavarba hozhatók, és az önérvényesítési képességük is alacsony szintű. Bizonytalanságukhoz kedvezőtlen önkép társul. Szociális problémamegoldó képességeik alacsony szintűek, problémaorientációjuk negatív, idegesek és bizonytalanok döntési helyzetben. Igyekeznek a problémamegoldást halogatni vagy impulzív módon, átgondolatlanul döntenek. Másokra kevésbé odafigyelők, inkább introvertáltak. Interperszonális kapcsolataikban gyakran idegesek, bizalmatlanok és türelmetlenek. Jellemző rájuk az önhibáztatás, az alacsony szintű önelfogadás. Érzelmeiket nem tudják szabályozni, gyakori azok elfojtása, gyakori náluk a frusztráció. A legkevesebb pedagógus a *tanítási képességeiben bizonytalan, alacsony szociális érzékenységgű, független személyiségű tanárok csoportjába* tartozik, mely szintén elönytelenül befolyásolja az osztálytermi kapcsolatokat. A tanárok szakmai bizonytalanságához alacsony teljesítmény és kapcsolati motiváció társul. Ezek a tanárok nem törekszenek jó kapcsolat kialakítására, bizalmatlanok, és alacsony szintű empátiás hajlam jellemzi őket. Ugyanakkor erős önérvényesítési szándékuk közönyösséghez, mások érzéseinek figyelmen kívül hagyásához vezet.

A pedagógusok személyes és társas kompetenciáit a nemi hovatartozás, a pályán eltöltött idő, a tanított szaktárgy, az intézménytípus, a megye, a települési sajátosságok, az iskolai sajátosságok (nagyság, osztálylétszám), a pályával való elégedettség, a pályán maradás szándéka háttérváltozók alapján is vizsgáltuk. Kutatásunkban a nem, a tanításban

eltöltött idő, az intézménytípus, a pályával való elégedettség és a pályán maradás szándéka volt meghatározó a személyes és társas kompetenciák alakulásában. A *férfiak* legnagyobb arányban (44,4%) a szakmailag bizonytalan, alacsony szociális érzékenységek csoportjába tartoznak, míg a nők többsége az én-hatékony, szociálisan érzékeny (39,5%) vagy az alacsony önértékelésű bizonytalan (40,1%) tanárnők közé tartozik. A *legidősebb generáció* tagjai közt van a legtöbb interperszonális kapcsolatra nyitott, én-hatékony (41,9%) személyiség, de majdnem ugyanennyi az interperszonális kapcsolataiban bizonytalan, és alacsony önértékelésű nevelő is. A három korosztálynál az életkorral egyenes arányban növekszik az alacsony önértékelésű, érzelmi labilitásuk miatt bizonytalan interperszonális kapcsolatú tanárok aránya. A pedagógusok az évek folyamán nem tudták megtanulni érzelmeik kezelését, ami miatt többségük önbizalma is egyre fogy, mely egyfelől jelzi a mentálisan veszélyeztetett nevelők egyre magasabb arányát, másfelől a bizonytalan interperszonális kapcsolatok számának gyarapodását az iskolákban. Az *intézménytípusnál* kiugróan magas a szakiskolai és gimnáziumi nevelők közt a szakmailag bizonytalan, alacsony szociális érzékenységu tanárok aránya, majdnem fele a tanároknak e csoportba tartozik. A többi intézményben viszont hasonló az aránya az én-hatékony, interperszonális kapcsolatokra nyitottaknak, mint az alacsony önértékelésű, érzelmileg labilis nevelőknek. A *pályájukkal elégedettek* többsége magas én-hatékonyaságú, társas kapcsolatokra nyitott személyiségű, az azzal kevésbé elégedettek viszont inkább alacsony önértékelésűek és bizonytalanok. A *pályán biztosan maradók* többsége magas én-hatékonyaságú, szociálisan érzékeny. Mindenképp fel kell figyelni azonban arra, hogy a jó személyes és társas kompetenciával bíró tanárok egy része a pályaelhagyást fontolgatja.

Kutatásunk hiányosságai közé tartozik - főképp terjedelmi okok miatt -, hogy a kiegészítő információknak szánt második kérdés (mennyire tartják fontosnak az különböző kompetenciák fejlesztést a tanárok a mindennapi pedagógiai munkájukban, illetve mennyire tartják önmagukra nézve jellemzőnek a pedagógusokkal szemben elvárt kompetenciákat) nem került megválaszolásra. Az adatok elemzése - mely későbbi kutatások tárgyát képezheti - tovább árnyalhatja a pedagógusok személyes és társas kompetenciáiról való tudásunkat.

Összességében elmondható, hogy a kutatásba bevont pedagógusok harmada tartozik abba az ideálisnak tekinthető csoportba, akiknek *személyes és társas kompetenciái alkalmassá* teszi őket a megváltozott pedagógusszerep ellátására, a tanulók személyes és társas kompetenciáinak alakítására, fejlesztésére. E pedagógusok én-erősek, osztálytermi szituációban hatékonyak, képesek az egyértelmű kommunikációra, érzelmi intelligenciájuk ma-

gas szintű, problémaszituációban racionálisan döntenek, törekszenek azokat gyermekköz-pontúan megoldani. A pedagógusok többsége a kedvezőtlen társadalmi megítélés ellenére is értékes embernek tartja magát, szakmai önképük pozitív, erős az önfejlődésbe vetett hitük. Újdonságra nyitottnak, pozitív hatásgyakorlásra alkalmasnak vélik önmagukat. Szakmai önképük láthatóan nem engedi be a presztízsveszteséget. Ugyanakkor kétharmaduk az interperszonális kapcsolatokban alacsony önértékelésű, önmagában bizonytalan személyiség. Harmaduknál a bizonytalanság elsősorban *érzelmi képességeik (érzelmi intelligenciájuk) alacsony szintjére* vezethető vissza. A tanárok bizonytalanok az érzelmek észlelésében és azok szabályozásában egyaránt. A szakirodalmak összefüggést mutatnak az érzelmi intelligencia színvonala és az önmegvalósítás közt. Azok a tanárok, akik jobban tudták szabályozni érzelmeiket, jobban tudták az osztálytermi folyamatokat kontrollálni, jobb megküzdési stratégiával rendelkeztek, kevésbé voltak a „kiégés” veszélyének kitéve (Palomera és mtsai, 2008), képesek voltak a felelős döntéshozatalra (Zins és Elias, 2006). Kutatásunkban is úgy tapasztaltuk, hogy az érzelmi intelligencia hiánya bizonytalanra teszi a nevelők interperszonális kapcsolatait, alacsony önellfogadás, magas frusztráció, és rossz szociális problémamegoldás jellemzi őket. Az érzelmi intelligencia tanulható. Ezért fontos lenne a pedagógusképző intézményekben és a tanár-továbbképzéseken nagyobb hangsúlyt fektetni az érzelmi intelligencia fejlesztésére. A fejlesztés két ok miatt is szükséges. Egyfelől, kutatásunkban is rámutattunk, a pályán eltöltött idővel arányosan növekszik azok száma, akik érzelmileg erősen megkoptak, mellyel saját és a tanítványaik mentális egészségét egyaránt veszélyeztetik. Másfelől, kapcsolati készségeik alapján e pedagógusok többsége alkalmas a hatékony interperszonális kapcsolatra, hiszen jóhiszeműek, szívesen törődnek másokkal, és még az erős megfelelési vágyuk hátterében is a jó szociális kapcsolat megőrzése áll. A tanárok negyedének alacsony önértékelése mögött más ok húzódik meg. Ők főleg *tanítási képességeikben (szakmai én-hatékonyaságukban) bizonytalanok*. Leginkább a problémás tanulókkal való eredmények elérésében és a módszertani megújulásukban kételkednek. A férfi tanárok közel fele e csoportba tartozik. A férfiak konfrontatívabbak, kevésbé empatikusak, rosszabbul kommunikálnak, erősebb önérvényesítésre képesek, alacsonyabb szintűek a kapcsolati készségeik, mint kolléganőiknek, melyek nem kedvezőek a problémás tanulókkal való foglalkozáshoz. E tapasztalatok szintén felhívják a figyelmet az empátia, a konfliktuskezelés, kommunikációfejlesztés szükségességére mind a pedagógusjelöltek, mind pedig pályán lévők számára. Kiugróan magas a gimnáziumi és szakiskolai tanárok aránya e pedagógusok között. A középfokú oktatás általánossá válásával a korábbiól eltérő háttérrel rendelkező tanulók kerülnek be az iskolákba. Különösen

igaz ez a szakiskolákra, amelyekbe a 18 éves korig tartó tankötelezettség miatt bekerültek azok a leginkább hátrányos helyzetű gyermekek is, akik korábban semmilyen középfokú iskolában nem tanultak tovább. Eközben a tanároknak az eredmények eléréséhez a korábbi gyakorlatuktól lényegesen eltérő módszereket kell alkalmazniuk úgy, hogy közben a tanulásról, tudásról és tudományról alkotott kép megváltozott, ezért a tanulók motivációi és attitűdjei is mások (Szárny és Teher, 2009). A módszertani megújulás a tanároktól is új kompetenciákat vár el, mely felveti a tanárképző és a tanár-továbbképző intézmények felelősségét. Kapnak-e elég segítséget, fejlesztik-e azokat a tanári kompetenciákat, melyek a tanári attitűd átalakulásához, a módszertani megújuláshoz szükségesek.

*Az adatok elemzése alapján kutatási hipotéziseinkkel kapcsolatban a következőket fogalmazhatjuk meg:*

- Első hipotézisünk igazolást nyert, ugyanis a kutatásba bevont pedagógusok személyes és társas kompetenciáinak alakulása a háttérváltozók mentén eltér. Legerősebb összefüggést a nem, a tanításban eltöltött idő, az intézménytípus, a pályával való elégedettség és a pályán maradás szándéka esetében találtunk.
- Második hipotézisünket részben tudtuk bizonyítani, ugyanis arra vonatkozó adataink vannak, mely szerint a személyes és társas kompetenciáik bizonyos területein lemaradást mutatnak a kutatásba bevont pedagógusok. Legjellemzőbb e téren a kommunikációs és érzelmi képességeik (érzelmi intelligenciájuk) alacsony szintje. Ez utóbbi az interperszonális kapcsolataikra, a konfliktusmegoldásukra, az önpercepciójukra és a szociális problémamegoldásukra is kedvezőtlen hatással van. Ugyanakkor arra nem volt módunk, hogy a személyes és társas kompetenciáikról való vélekedésüket összevegyítsük háttérkérdésként szereplő - az európai, illetve a hazai tanárokkal szembeni kompetenciaelvárások teljes skáláját felölelő - bővített listával. Így nincsenek adataink arra vonatkozóan, hogy a „tradicionális” szerepfelfogáshoz jobban illeszkedő kompetenciákban vagy a jövő tanáira hangsúlyosabban érvényes személyes és társas kompetenciákban érzik hatékonyabbnak magukat a pedagógusok.
- Harmadik hipotézisünket is igazoltnak látjuk, ugyanis a feltárt hiányosságok azt jelzik, hogy a kutatásba bevont pedagógusok csak részben tudnak megfelelni a jövő tanáraival szemben megfogalmazott elvárásoknak. A hiányosságok egyik része a kutatás témájához kötődő a személyes és társas kompetenciáik alacsony szintjére vezethető vissza. A kutatásunk rámutatott arra is, vannak olyan pedagógusrétegek, akiknek didaktikai tudásához (tanulók motiválása, a

tanulók eltérő szükségleteknek megfelelő tanítási módszerek) szükséges kompetenciái is fejlesztésre szorulnak.

Kutatásunk a pedagógusok kompetenciáinak kevésbé feltárt területét a személyes és társas kompetenciákat vizsgálta. Reményeink szerint a kutatás tapasztalatai hozzá tudnak járulni a pedagógusok és problémáik jobb megismeréséhez. A dolgozatban megfogalmazott észrevételeink pedig a pedagógusképzés és továbbképzések hatékonyságának növeléséhez nyújthatnak segítséget.

## Irodalomjegyzék

- Aczél Petra (2007): A nem. Igen vagy nem? Gender-különbségek retorikai és szociálpszichológiai megközelítésben. In: A. Jászó Anna-Aczél Petra (szerk.): *A memória és a szónoki beszéd*. Trezor Kiadó. Budapest. 59-73.
- Aszmann Anna (2003, szerk.): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest.
- Atkinson és Hilgard (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2004): *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2007, szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. OKKER Zrt., Budapest.
- Bábosik István (2010): *Az élethosszig tartó tanulás szerepe a szociális életképesség meg-  
alapozásában*. In: Oktatás, nevelés, élethosszig tartó tanulás. Székesfehérvár, 2010. január 15. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 12.
- Balázs Sándor (2000): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és  
gyakorlati problémái*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Balogh Andrásné (2006): *A kompetencia fogalma*. (A tanárképzés helyzete és korszerűsítése című téma részanyaga) (<http://www.scribd.com/doc/6791350/BaloghAndrasnetanulmany>)
- Balogh László (é. n.): *A tehetségek személyiségének és szociális szférájának fejlesztése*. ([www.tehetsegpont.hu/.../a\\_tehetsagesek\\_szemlyisgnek\\_s\\_szocialis\\_szfrazjanak\\_fejlesztse](http://www.tehetsegpont.hu/.../a_tehetsagesek_szemlyisgnek_s_szocialis_szfrazjanak_fejlesztse))
- Bandura, A. (1994): *Self-Efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Baracsi Ágnes (2008): Keresztkompetenciák a pedagógusok szemszögéből. In: *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. (VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia) Aula Nyomda, Budapest. 227.
- Baracsi Ágnes (2009): Személyes és társas kompetenciák a pedagógusok szemszögéből. In: *Tudományos körkép 2007-2008*. Élmény '94 Bt., Nyíregyháza, 163-179.
- Baráth Tibor és Cseh Györgyi (2007): Az intézményi autonómia feltételrendszere- szervezeti és jogi jellemzők I. *Új Pedagógiai Szemle*. 9. sz. 3-30.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company, Budapest.

- Baron-Cohen, S. (2006): *Elemi különbség. - Férfiak, nők és a szélsőséges férfiagy.* Osiris, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001a): *Maratoni reform.* ÖNKONET Kft.
- Berstein, B. (1971): *Class, Codes and Control.* (Volume 1.) Routledge & Kegan Paul, London.
- Borbély Tibor Bors (é. n.) *A kompetencia fogalma a szakképzésben és a foglalkoztatáspolitikában.*  
([http://www.borbelytiborbors.extra.hu/KOZGAZ/Kompetencia\\_Borbely.pdf](http://www.borbelytiborbors.extra.hu/KOZGAZ/Kompetencia_Borbely.pdf))
- Breznysnyánszky László (2006): *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Brumfitt, K. (2008): Kompetencia-alapú tanárképzés Angliában.  
*Pedagógusképzés*, 6 (35), 3. 109-116.
- Buda Béla (1985): Női szerep - női szocializáció - női identitás.  
In: Koncz Katalin (szerk.): *Nők és férfiak, Hiedelmek és tények.* MNOT-Kossuth, Budapest. 93-110.
- Buda Béla (1993): *Az empátia...a beleélés lélektana.* EGO SCHOOL. BT., Budapest.
- van Buer, J. és Venter György(1996): *Tanárnak lenni (Szerepelvárások, terhelés, coping stratégiák. Empirikus neveléstudományi kutatások német nyelvterületen).* Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.
- Bugán Antal (1997): *Pedagógia, pszichológia és társadalom.*  
In: *A pedagógus hivatásszemélyisége.* KLTE, Pszichológiai Intézet, Debrecen. 11-33.
- Canto-Sperber, M. és Dupuy, J. (2001): Competencies for the Good Life and the Good Society. In: Rychen, D. S és Salganik, L. H. (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies.* Hogrefe & Huber Publishers, Seattle-Toronto-Bern-Göttingen. 67-92.
- CASE (2009): *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Accross the School Curriculum.* CASE - Center for Social and Economic Research, Warsaw. No. 87.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, Research, and Training.* American Psychological Association, Washington DC.
- Claxton, G. (2005): *An intelligent look at Emotional Intelligence.* The Association of Teachers and Lecturers, London.

- Cooper, B. (2004): Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment, *Pastoral Care*. 12-21.
- (<http://aokk.jamk.fi/learning/educso/tekstit/EmpathyInteractionandCaringartikkeli.pdf>)
- Cross Curricular Competencies (Chapter 3) In: *Québec Education Program - Secondary School Education*, Cycle One.
- ([www.mels.gouv.qc.ca/DFGJ/dp/programme\\_de.../chapter3.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGJ/dp/programme_de.../chapter3.pdf))
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák.
- In: *A tanulás fejlesztése* (2002): Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 64-75.
- (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo>)
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban.
- Új Pedagógiai Szemle*. 3. sz. 43-52.
- Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csepregi Gábor (1993): Miért félünk a döntésektől. *Vigilia*, november. 813-820.
- Csillik Olga (2006): Perceptivitás és kommunikáció.
- In: Ollé János és Perjés István (szerk.): *A katedra árnyékában*.
- Aula Kiadó Kft., Budapest. 102-122.
- Dessewffy Tibor és Galács Anna (é. n.): „A dolgok új rendje” Technológiai diffúzió és társadalmi változás. (<http://www.nhit.hu/data/53241/DessewffyGalaczDiffuzio.pdf>)
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása.
- In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*.
- Gondolat Kiadó, Budapest. 46-120.
- Elias, M. J. és Clabby, J. F. (1988): Teaching social decision making.
- In: *Educational Leadership*, 45 (6) 52-55.
- Elias, M. J. és Tobias, S. E. (1996): *Social Problem Solving. Interventions in the schools*. The Guilford Press, New York.
- Eurydice (2002): *Kulcskompetenciák*. Brüsszel. (<http://www.eurydice.org>).
- Evaluation of Cross-Curricular Competencies* (2006): Québec
- ([www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/.../cpea\\_evaluation1\\_eng.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/.../cpea_evaluation1_eng.pdf))
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. 232-260.



- Falus Iván (2002): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében.  
In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.*  
2001. Osiris Kiadó, Budapest. 213-234.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények - kompetenciák - sztenderdek.  
*Pedagógusképzés*, 3 (32), 1. sz. 5-16.
- Falus Iván (2006a): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.*  
Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006b): A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése.  
*Társadalom és gazdaság* **28**. 173-182.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze. *Pedagógusképzés*, 4 (33), 3-4. sz. 67-75.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (2008): A pedagógusképzésre vonatkozó európai törekvések és ezek hatása a magyarországi gondolkodásra. In: Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007.*  
Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 93-107.
- Falus Iván (2009a): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In: Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek.* Tempus Közalapítvány, Budapest. 7-17.
- Falus Iván (2009b): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen.  
*Educatio*. 3. sz. 360-370.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2009): *A portfólió.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Katalin (é. n., szerk.): *Az európai polgárok jövőbeli oktatási kompetenciáiról.*  
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=civic-Falus-europaipolgarok>)
- Farkas Éva (2006): Megújulás útján a szakképzés. *Tudásmenedzsment*, október, 3-11.  
(<http://feek.pte.hu/feek/feek/index.php?urlink=1323>)
- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat, Budapest.
- Felvégi Emese (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. I. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 63-85.
- Fernández-Beroccal, P. és Ruiz, D. (2008): Emotional Intelligence in Education.  
In: *Electronical Journal of Research in Education Psychology*... ISSN. 1696-2095.  
No **15**, Vol 6 (2) 421-436.
- Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok.  
*Új Pedagógiai Szemle*, február. 76-82.

- Forgas, J. P: (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- Földes Petra (2007): A tantárgyközi oktatás lehetőségei az iskolai jó gyakorlatok tükrében.  
In: Kerber Zoltán (szerk.): *Utak elmélet és gyakorlat között*.  
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 135-153.
- Fülöp Géza (1996): *Az információ*.  
ELTE Könyvtártudományi Informatikai Tanszék, Budapest.  
([www.mek.iif.hu/porta/szint/.../informat/azinformat/html/tartalom.html](http://www.mek.iif.hu/porta/szint/.../informat/azinformat/html/tartalom.html))
- Galicza János és Schödl Livia (1993): *Pedagógusok gubancai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán*. Korona Kiadó, Budapest.
- Gádor Anna (2008, szerk.): Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez 1-12. évfolyam. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Gáspár László (é. n.): *Nevelésemélet*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Gáspár Mihály (é. n.): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében. OTKA pályázat zárójelentése*.  
[http://real.mtak.hu/237/1/37514\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf)
- Gergely Gyula (2004): Kulcskompetenciák pedig nincsenek.  
*Új Pedagógiai Szemle*, november. 50-58.
- Gibbs, C. (2002): Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action.  
In: *Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter*, England. 12-14 September 2002.  
(<http://leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>)
- Gilomen, H. (2006): Az elvárt kimeneti eredmények: sikeres élet és jól működő társadalom. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*.  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Goleman, D. (1998): *Érzelmi intelligencia*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*.  
SHL Hungary Kft. Budapest.
- Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Nyissunk be a tanterembe. 1-3. kötet*.  
Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2002): *Asszertivitás - önfogadás, mások elfogadása*.  
(<http://www.lelekbenotthon.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=55>)
- Hajdú Erzsébet (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek.  
*Új Pedagógiai Szemle*, szeptember 25-35.

- Halász Gábor- Lannert Judit (1997, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*.  
(<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617>)
- Halász Gábor (2001): *A munka átalakuló világa és az oktatással szembeni igények*.  
Az V. szegedi minőségbiztosítási konferencián elhangzott előadás.  
(Szeged, 2001. 11. 05.)
- Halász Gábor (2005): „A pedagógus szakma megújítása: nemzetközi kitekintés”.  
In: „*A pedagógusszakma megújításának kihívásai*”. Szakmai szeminárium,  
Budapest. 2005.06.08. ppt.
- Halász Gábor (2006a): A kompetencia. Előszó.  
In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*.  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2006b): A magyar közoktatás 2002 és 2006 között.  
In: Halász Gábor- Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*.  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 19-27.
- Halász Gábor- Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*.  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halberstadt A. G., Denhans. A. és Dunsmore J. C. (2001): *Affective Social Competence*.  
Social Development10, Blackwell Publishers Ltd. 79-119.
- Hamvai Csaba és Pikó Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, **108.1.** sz.71-92.
- Hátori Eszter (2006, szerk.): *Pszichológiai eszközök az ember megismeréséhez*.  
Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: education in the age of insecurity*. Open University Press, Maidenhead.
- Havas Péter (2004): Az élethosszig tartó tanulás megalapozása: tantervi kihívások.  
In: Kósa Barbara, Monostori Anikó, Simon Mária (szerk.): *Nyitott iskola- tanuló társadalom 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.  
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-09-Havas-elethosszig>)
- Hegyí Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. OKKER, Budapest.
- Hewston, M. és Stroebe, W. (2007): *Szociálpszichológia európai szemszögből*.  
Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horányi Gábor (2000): A tehetséges tanár. *Tandem*. 1.  
(<http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000109.html>)

Hunyady Györgyné (2006): Konfliktusok az iskolában.

In: Golnhofer Erzsébet (2006, szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány kérdése. Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium. 98-115.

Hunyady György (2010, szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*.

ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

Imre Anna (2001): Emberi és/vagy társadalmi tőke. *Educatio*, 3.sz. 601-605.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (2006): Conflict Resolution, Peer Mediation, and Pacemaking. In: Evertson, C. M. és Weinstein C. S. (eds.): *Handbook of Classroom Management: research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. USA. 803-833.

Józsa Krisztián, Nagy Lászlóné és Zsolnai Anikó (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle*, június, 25-32.

Juhász Márta (2004): A „soft skillek” szerepe a munkahelyi viselkedésben.

*Munkaügyi Szemle*, **48.** 11. sz. 8-12.

Kafetsios, K. (é. n.): *Bevezetés az INOVICTS módszertanba*.

([www.bmmk.hu/euprojekt/INOVICTS.pdf](http://www.bmmk.hu/euprojekt/INOVICTS.pdf))

Kasik László (2008): 4-17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*. **108.** 3. sz. 247-269.

Kasik László (2009): A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata.

*Új Pedagógiai Szemle*, Február. 16-29.

Kasik László (2010): *A szociálisprobléma-megoldó képesség működésének jellemzői 8 és 15 éves diákok körében*. PÉK 2010. VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Program- Tartalmi összefoglalók. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 77.

Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv 2008. A magyar közoktatás megújításáért*.

Ecostat, Budapest. 193-217.

Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). *Új Pedagógiai Szemle*, szeptember. 25-32.

Kelemen Gyula (2004): Az angolszász országok kompetenciaalapú tanárképzési és szaktanárképzési tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 2 (31), 4. sz. 81-89.

Kelemen Gyula (2007): Standardok a kompetenciaalapú tanárképzésben.

In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*.

OKKER Zrt., Budapest. 389-416.

- Keményné Pálffy Katalin (1998): *Bevezetés a pszichológiába*.  
Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerber Zoltán és Ranschburg Ágnes (2004): Tanítás és tanulás a középfokú iskolákban.  
*Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 127-151.
- Kerber Zoltán (2004, szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*.  
Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Kerber Zoltán (2006a, szerk.): *Hidak a tantárgyak között*.  
Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Kerber Zoltán (2006b): A középiskolai tanóra: keresztntantervi kompetenciák.  
In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Új vizsga - új tudás?*  
Országos Köznevelési Intézet, Budapest.  
([http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj\\_vizsga\\_uj\\_tudas-4vita-kerber](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-4vita-kerber))
- Kerber Zoltán (2007a): Vita a NAT felülvizsgálatáról.  
*Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 31-43.
- Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon* (2007):  
ReferNet Magyarország.  
([http://www.observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/DTA\\_2007.pdf](http://www.observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/DTA_2007.pdf))
- Kiss János és Réthy Endréné (1997): Koncentráció.  
In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II*.  
Keraban Könyvkiadó, Budapest. 269-270.
- Kizlik, B. (2010): *Assertive Discipline Information*.  
Updated June 25, 2010. (<http://www.adprima.com/assertive.htm>)
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*.  
Osiris Kiadó, Budapest.
- Konta Ildikó- Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*.  
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kopp Mária (2003): A stressz szerepe az egészségromlásban.  
*Hippocrates*, V. 1. sz. 44-49.
- Korbai Katalin és Kereszty Zsuzsa (é. n.): *Az Én dimenziói 1-6 évfolyamon. Pedagógiai koncepció*. SuliNova Kht, Budapest.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education.  
*Teaching and Teacher Education*, 20, 1. sz. 77-98.

- Kósáné Ormai Vera (1999): A tanulók és a pedagógusok mentálhigiénéje  
([ftp://www.oki.hu/jka2k\\_hatter/06\\_mental.pdf](ftp://www.oki.hu/jka2k_hatter/06_mental.pdf))
- Kósáné Ormai Vera és Horányi Annabella (2006): *Mi, pedagógusok.*  
*Kérdések önmagunkhoz.* Flaccus Kiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (1998): Az iskolai oktatómunka tervezése.  
In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika.*  
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 465-488.
- Kozéki Béla és Berghammer Rita (1991): Az empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusai. *Magyar Pedagógia.* **91.** 2. sz.131-149.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest. 121-155.
- Kőrössy Judit (2006): A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata.  
In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): Új vizsga - új tudás?  
Országos Köznevelési Intézet, Budapest.  
([http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj\\_vizsga\\_uj\\_tudas-3vita-korossy](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-3vita-korossy))
- Kraicziné Szokoly Mária (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Krasz Katalin (2006): A motiváció és a munkahelyi teljesítmény.  
In: Juhász Márta és Takács Ildikó (szerk.): *Pszichológia.*  
BME GTK. Typotex Kft., Budapest. 49-81.
- Kron, F. W. (1997): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (2002): *Egészségpszichológia.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kurkó Noémi (2008): Felsőoktatás a médiában. *Felsőoktatási Műhely,* 1. sz.15-25.
- Lannert Judit (2007): Tanulási életút-tanácsadás és versenyképesség In: *Közoktatás és versenyképesség.* Az Országos Köznevelési Intézet konferenciája 2006. október5-6.  
([http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozoktatasi\\_versenykepesség-09\\_eleut\\_tanacsadas](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozoktatasi_versenykepesség-09_eleut_tanacsadas))
- Lannert Judit (2009): Új tendenciák a felsőoktatásban. In: *Áttekintés a hazai képzési rendszer fejlesztéséről. A kompetencia alapú megközelítés szerepe.*  
Tempus Közalapítvány, Budapest. 25-35.
- Lénárd Sándor (2007): Fejlesztendő kompetenciák - tanárjelöltek nézetei a nevelésről.  
In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés.*  
OKKER Zrt., Budapest. 13-38.

Ligeti György (2000): Konfliktus és szabályalkotás.

*Új Pedagógiai Szemle*, december. 27-33.

Ligeti György (2008): Agressziódivatok és ami mögöttük áll. *Educatio*, 3. sz. 366-372.

Lukács Péter és Várhegyi György (1989, szerk.): *Csak reformot ne...*, Educatio, Budapest.

Lussier R. N. (1990): *Human Relation in Organisations: A Skill Building Approach* (Homewood, IL: Richard D. Irwin, 120.

Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, **106.** 1. sz. 43-62.

Mártfai Márta (2005): Önbecsülés és integráció. *Valóság*, **XLVIII.** 6. sz. 80-84.

Matlári Gergely (2006): A tanárjelöltek gondolkodását és tevékenységét befolyásoló tényezők leíró jellemzése. In: Ollé János és Perjés István (szerk.): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó Kft., Budapest. 31-46.

Melegh Csilla (2006): Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei.

In: Bárdossy Ildikó, R. Forrai Katalin és Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Bölcsész Konzorcium, Pécs. 191-213.

Mihály Ildikó (2002): OECD szakértők a kulcskompetenciákról.

*Új Pedagógiai Szemle*, június. 90-99.

Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról.

*Új Pedagógiai Szemle*, június. 103-112.

Mihály Ildikó (é. n.): *Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása*.

(<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=oecd-Mihaly-Kulcskompetenciak.html> )

Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*.

Okker Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Milotay Nóra (2008): A Tanárok és oktatók klaszter munkája az „Oktatás és képzés 2010” programban. In: Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 76-80.

Mirmics Zsuzsanna (2006): *A személyiség építőkövei. Típus-, vonás- és biológiai elméletek*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Moore, K. D. (2009): *Effective Instructional Strategies: From theory to Practice*. SAGE Publication. Inc.

([http://www.google.com/books?id=pFs0PC9v8NsC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?id=pFs0PC9v8NsC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false))

M. Nádasi Mária (2010): Az egységes tanárképzés. In: Hunyady György (szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 31-34.

- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról. *Iskolakultúra* **16.** 12. sz.74-84.
- Nagy Henriett (2009): Egy objektív érzelmi intelligencia-teszt konvergens és prediktív érvényességének empirikus tesztelése. *Iskolakultúra*, 1-2. sz.20-30.
- Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*. **94.** 1-2. sz. 3-26.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés.  
In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből /2001.*  
Osiris Kiadó, Budapest. 251-269.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*.  
Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy Mária (1998, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97.*  
Okker Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (2004): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. Egy európai szakértői bizottság tapasztalatai.  
*Új Pedagógiai Szemle*, 4-5. sz. 69-77.
- Nagy Mária-Varga Júlia (2006): A pedagógusok.  
In: Halász Gábor- Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*.  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nagy Mária (2008a): *Szükséges és hiányzó tanári kompetenciák a szakiskolai tanulók képzésében. Nemzetközi összehasonlítás*. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás. 2008. november 13.
- Nagy Mária (2008b): Tanári kompetenciák-nemzetközi összehasonlítás. Pedagógusképzés, 6 (35), 3. sz. 21-41.
- Nagy Mária (2009a): Tanári kompetenciák és a hátrányos helyzetű tanulók nevelése.  
In: Nagy Mária (szerk.): *A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*.  
EKF Líceum Kiadó, Eger. 59-84.
- Nagy Mária (2009b): Tanárképzés és a Bologna-folyamat. *Educatio*, 3. sz. 306-316.
- Nahalka István (2002): Korreferátum a PISA - felmérések eredményeinek értékeléséről.  
*Új Pedagógiai Szemle*, április, 48-51.
- OECD-CERI (é. n.): *Az agy működése*.  
(<http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/agy-mukodese>)



- Oktatás - rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről* (1977): Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium.
- Ollé János (2006): A tanárjelöltek kulcskompetenciáknak megfelelő tanári tevékenységekkel kapcsolatos önjellemzése és ezek összefüggései. In: Ollé János és Perjés István (szerk.): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó Kft., Budapest. 47-77.
- Ollé János és Perjés István (2006, szerk.): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Palomera R., Fernández-Beroccal P. és Brackett M. A. (2008): Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. In: *Electronical Journal of Research in Education Psychology...* ISSN. 1696-2095. No. 15, Vol 6 (2) 437-454.
- Páskuné Kiss Judit (2005): A tantermi kommunikáció értelmezésének elméleti alapjai. In: *Sarokpontok*, Szolnok.
- Pauwlik Zsuzsa és Margitics Ferenc (2008): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, június- július. 37-46.
- Pázmán Viktória és Szabó Antal (2009): A kompetenciaalapú tanárképzés. In: Perjés István és Vass Vilmos (szerk.): *A kompetenciák tantervesítése*. Aula Digitális Nyomda, Budapest. 39-51.
- Perjés István és Vass Vilmos (szerk.) (2009): *A kompetenciák tantervesítése*. Aula Digitális Nyomda, Budapest.
- Petrikás Árpád (1997): Nevelési alapelvek. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 589-590.
- Pfister Éva (2004): A pedagógus. In: *Multimédia és Pedagógia – Neveléstudomány*. (http://edutech.elte.hu/multiped/ped\_05/ped\_05.pdf)
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2004): *Önismereti tükör*. Pedellus Tankönyvkiadó Kht., Budapest.
- Prensky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. In: *On the Horizon. NCB University Press*, Vol. 9 No. 5. (http://goliath.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital\_kids.pdf)
- Ranschburg Ágnes (2004): Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, március. 52-68.

- Ranschburg Jenő (2008): *Félelem, harag, agresszió*.  
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1997): Didaktikai alapelvek.  
In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I*.  
Keraban Könyvkiadó, Budapest. 283.
- Réti Mónika (2009): Hogyan változott meg az iskola feladata? Hogyan változott meg a pedagógus szerepe az elmúlt 18 évben?  
In: Szárny és Teher. *A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag*.
- Riding, R. J. és Rayner, S. G. (2001): *Self perception. International Perspectives on Individual Differences, Volume 2*. Ablex Publishing. United States of America.
- Rubin, K. H. és Rose-Krasnor, L. (1992): Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In: van Hasselt, V. B., és Hersen, M. (Eds.): *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. Plenum, New York.
- Rychen, D. S. (2006): Kulcskompetenciák: válasz az élet fontos kihívásaira.  
In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.  
([http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-03\\_valasz](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-03_valasz))
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség.  
In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek*.  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest.  
([http://www.oki.hu/cikk.php?kod=EredmenyesIskola-07\\_sagi\\_tanarimunka.html](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=EredmenyesIskola-07_sagi_tanarimunka.html))
- Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*.  
Alinea Kiadó, Budapest.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség*.  
Veszprémi Egyetem Kiadó, Veszprém.
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!”  
*Iskolakultúra*, 2. sz. 45-62.
- Sass Judit (2003): *Szervezeti bizalomminták az iskolában - A tanárok bizalom-forrásai*.  
In: III. Országos Neveléstudományi Konferencia 2003.
- Sass Judit (2006): Együttműködés. In: Ollé János és Perjés István (szerk.): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó Kft., Budapest. 122-143.
- Somfai Zsuzsanna (2006): A problémamegoldó kompetencia fejlesztése.  
In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*.  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest.  
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Problemamegoldo>)

- Soósné Faradó Magdolna (2004): A tanárképzés „bolognai” szerkezetű átalakításáról (a folyamatban lévő reformjavaslatok áttekintésével).  
*Pedagógusképzés*, 2 (31). 4. sz. 47-56.
- Steers R. és Braunstein D. (1976): A behaviorally Based Measure of Manifest Needs in Work Setting. In: *Journal of Vocational Behavior*. October 254.
- Sternberg J. R. (2000): *Practical Intelligence in Everyday Life*.  
Cambridge University Press, USA. 91-92.
- Susánszky Éva (2009): A magyar fiatalok életminőségének alakulása az elmúlt két évtizedben. Doktori Értekezés. Semmelweis Egyetem.  
([http://phd.sote.hu/mwp/phd\\_live/vedes/export/susanszkyeva.d.pdf](http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/susanszkyeva.d.pdf))
- Sütőné Koczka Ágota (2004): A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban I.  
*Új Pedagógia Szemle*, április-május, 52-68.
- Sütőné Koczka Ágota (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*.  
Iskolapszichológia 26., Budapest.
- Schwarzer R., Schmitz G. S., és Daytner G. T. (1999): *Teacher Self-Efficacy*  
(<http://www.ralfschwarzer.de>)
- Szabó Antal (2006): A tanárok szakmai kompetenciája - kompetenciamodellek.  
In: Ollé János és Perjés István (szerk.): *A katedra árnyékában*.  
Aula Kiadó Kft. Budapest. 11-14.
- Szabó Éva és Lőrinczi János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*. **98**. 3. sz. 211-231.
- Szabó Éva (1999): A „kedves”, az „okos”, és a „gonosz”, avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia I*. 1. sz. 31-41.
- Szabó Ildikó (2006): Tanárok szakma-és szerepfelfogása a kilencvenes években.  
In: *Az oktatás társadalmi-gazdasági környezete*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.  
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tanari-palya-06-Szabo-Tanarok>)
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Szárný és Teher (2009): *A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag*.  
(<http://bolcsektanacs.solyomlaszlo.hu/Szarny-Teher-oktatas-hatteranyag.pdf>.)
- Szekszárdi Júlia (1997): A konfliktus.  
In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*.  
Keraban Könyvkiadó, Budapest. 271.
- Szekszárdi Júlia (2000): Piaget és Kohlberg nyomában I. rész.  
*Új Pedagógia Szemle*, április. 12-22.

- Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata.  
*Új Pedagógia Szemle*, május. 86-103.
- Szekszárdi Júlia (2006): Az iskolák belső világa.  
In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*.  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 279-311.
- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák.  
*Iskolakultúra Online*, 2. sz. 104-118.
- Szító Imre (2007): *Kommunikáció az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Szító Imre (2009): *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*.  
Edition nove. Sopron.
- Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*.  
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 489-511.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3-13.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*.  
Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2006): Kommunikáció az iskolában. In: Golnhofér Erzsébet (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány kérdése. Az iskolák belső világa*.  
Bölcsész Konzorcium, Budapest. 29-39.
- Szőke-Milinte Enikő (2004): Pedagógusok konfliktuskezelő kultúrája.  
*Új Pedagógiai Szemle*, január. 26-39.
- Tannen, D. (2001): *Miért értjük félre egymást?* Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Thomas K. W. és Kilmann R. H. (2001): *Thomas - Kilmann conflict mode instrument*.  
*Profil and interpretive report*. Consulting Psychologists Press, Inc. Xinom.
- Tisljár Roland (2008): *A humor szociálpszichológiája*.  
([http://www.pszich.u-szeged.hu/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=161&Itemid=96](http://www.pszich.u-szeged.hu/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=161&Itemid=96))
- Today's College Students More Likely to Lack Empathy*.  
(<http://health.usnews.com/health-news/family-health/brain-and-behavior/articles/2010/05/28/todays-college-students-more-likely-to-lack-empathy.html>)
- Tókos Katalin (2005a): A serdülőkorú önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében-pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 42-60.
- Tókos Katalin (2005b): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 65-71.

- Tókos Katalin (2007): Beszélgetések tanár szakos hallgatókkal önismeretről, önismeret-fejlesztésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 45-55.
- Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, október. 32-40.
- Tót Éva (2009): Elmozdulás a tanulási eredmények irányába –politikák és gyakorlatok. In: Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 17-37.
- Tóth László (1996): Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh László (szerk.): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. 149-160.
- Tóth László (2005): A kompetencia-alapú pedagógusképzésről. *Pedagógusképzés*, 3 (32), 4. sz. 59-72.
- Urbán Róbert (2006): Az érzelmek és a stressz pszichológiája. In: Oláh Attila (2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 372-394.
- Vágó Irén-Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 197-277.
- Vajda Zsuzsa (1997): Kompetencia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest. 266.
- Vajda Zsuzsanna (2010): „Nincs stresszmentes iskola”. *FigyelőNet*, szeptember 8.
- Vass Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 40-44.
- Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139-161.
- Vass Vilmos (2008a): *A Nemzeti alaptanterv implementációja* ([www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_implement\\_090702.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf))
- Vass Vilmos (2008b): A Nemzeti alaptanterv és a pedagógusképzés összefüggései. *Pedagógusképzés*, 6 (35) 4. sz. 69-79.
- Veres Gábor (2004, szerk.): *Mátrix. Az integrált természetismeret tantárgy kereszttantervi tartalma*. Kézirat. Készült a Közgazdasági Politechnikum, az Országos Közoktatási Intézet együttműködésével, és az Oktatási Minisztérium támogatásával.

- Weare, K. és Gray, G. (2003): *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills research report. (no. 456.). London: DfES.
- Zins, J. E. és Elias, M. E. (2006): Social and emotional learning. In: Bear, G. G. és Minke, K. M. (eds.): *Children's Needs III*, National Association of School Psychologists. 1-13.  
(<http://www.casel.org/pub/articles.php>)
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban  
*Magyar Pedagógia*, **98**. 3. sz. 187-210.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia - társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia - társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205-227.
- Zsolnai Anikó (2006): A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban.  
*Új Pedagógiai Szemle*, június. 27-37.
- Zsolnai Anikó (2007): A szociális kompetencia fejlettsége gyermek-és serdülőkorban.  
*Fejlesztő Pedagógia*, 3-4. sz. 93-96.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus. 3-15.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban.  
*Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz. 233-270.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (é. n.): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. OTKA zárójelentés.  
([http://real.mtak.hu/1813/1/48475\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/1813/1/48475_ZJ1.pdf))
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban.  
*Iskolakultúra Online*, 2. sz. 119-140.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Óvodáskorú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. *Új Pedagógiai Szemle*, június-július. 91-110.
- Zrinszky László (1990): *A kommunikáció. I. kötet*. Pécs. 17-31.

## Nemzetközi és hazai oktatáspolitikai dokumentumok

*A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (az európai oktatási és képzési együttműködés aktualizált keretstratégiájáról.*

Brüsszel, 16.12.2008 COM (2008) 865 végleges

([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_hu.pdf))

*A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása.*

Az OECD pedagóguspolitikai programjának zárójelentés-tervezete.

2004. október 22. (2005) ([http://oecd\\_teachers\\_mattaer\\_061116.pdf](http://oecd_teachers_mattaer_061116.pdf).)

*A XXI. századi kompetenciák fejlesztése: Az iskolákról szóló európai együttműködés menetrendje* (2008): COM. 425 végleges. Brüsszel.

(<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:076:0058:0062:HU:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:076:0058:0062:HU:PDF))

*A Kormány 243/2003. (XII.17.) Kormány rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.*

*A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* (2005) (<http://www.okm.gov.hu/europai-unio-oktatas/eges-eleten-at-tarto/eges-eleten-at-tarto-090803-2>)

*A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg*

*A pedagógus kompetenciák és végzettségek közös európai elvei.* (2004): Európai Bizottság Közleménye. (<http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>),

*A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések* (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról.

*A Tanács következtetései* (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”)

(<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF)

*Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról* (2005): Európai Bizottság, Brüsszel.

*Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. (2006/962/EK)*

*„Az oktatás és képzés 2010” program megvalósítása 2004-2006-ban.*

[http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/az\\_oktatas\\_es\\_kepzes\\_2010.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/az_oktatas_es_kepzes_2010.pdf)

*Az oktatás és képzés 2010 munkaprogram magyarországi megvalósulását és előrehaladását feltáró nemzeti jelentés (2009): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest*  
([http://oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/strategiai%20dokumentumok/nemzeti\\_jelentes\\_et2010\\_hu.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/strategiai%20dokumentumok/nemzeti_jelentes_et2010_hu.pdf))

*Berlini Kommuniké. „Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása”. Kommuniké a Felsőoktatásért Felelős Miniszterek Konferenciájáról. 2003. szeptember 19., Berlin*

*Bologna Nyilatkozat. Az európai felsőoktatási térség Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. Bologna, 1999. június 19.*

*Budapest-bécsi Deklaráció az Európai Felsőoktatási Térségről.*

([http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/bolo\\_bube\\_nyilatkozat\\_100316.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/bolo_bube_nyilatkozat_100316.pdf))

*Council Conclusions On A Strategic Framework For European Cooperation In Education  
New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of  
Problem Solving (é.n.): EUROPEAN Commission, Luxembourg.*

(<http://www.ppsw.rug.nl/~peschar/TSE.pdf>)

*Jegyzőkönyv az Országos Köznevelési Tanács 2006. október 19-én-i üléséről...*

(forrás: [www.okm.gov.hu/letolt/oknt/doc/oknt\\_061019.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/oknt/doc/oknt_061019.pdf));

*Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz- Európai referenciakeret (2007):*

*Az Európai Községek Hivatalos Kiadványainak Hivatala, Luxembourg*

([http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_hu.pdf))

*Leuven (Louvain-la-Neuve) nyilatkozat. A bolognai folyamat 2020 - Az Európai Felsőoktatási Térség az új évtizedben. 2009. április 28-29.*

*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000): Brüsszel*

(<http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=270>)

*New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of Problem Solving (é.n.): EUROPEAN Commission, Luxembourg.*

*OECD (1997): Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Paris.*

*OECD (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Paris.*



*„Oktatás és Képzés 2010” A liszaboni stratégia sikere a sürgős reformokon múlik.*

(2004): Európai Unió Tanácsa. Brüsszel. 2004. március 3.

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim\\_report\\_vegleges\\_magyarul.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf)

*Oktatás-statisztikai évkönyv. Statistical yearbook of education 2008/2009* (2009):

Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

([www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2008\\_2009\\_090924.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_090924.pdf).)

*Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanár-kutatás (TALIS) első eredményeiről* (2009): Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. Budapest.

*Prágai Nyilatkozat. Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek kommunikéje.*

Prága, 2001. május 19.

Québec Education Program (2001): *Cross-Curricular-Competencies.*

Gouvernement du Québec

[www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/.../cpea\\_evaluation1\\_eng.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/.../cpea_evaluation1_eng.pdf),

[www.mels.gouv.qc.ca/DFGJ/dp/programme\\_de.../chapter3.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGJ/dp/programme_de.../chapter3.pdf))

*Az 1985. évi I. törvény az oktatásról.*

*2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.*

*2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.*

*15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.*

*77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről.*

*111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről.*

*130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.*

*243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.*

*289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet az felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.*

## **Mellékletek**

- 1. sz. melléklet:** Az empirikus kutatás kérdőíve
- 2. sz. melléklet:** Az egyes klaszterekhez tartozó itemek összefoglaló táblázata

**Kedves Kollégán/ Kolléga!**

Tisztelettel szeretnénk megkérni Önt, hogy véleményének megosztásával járuljon hozzá a „pedagógusok személyes és társas kompetenciáit” vizsgáló PhD értekezés elkészítéséhez. Az Ön által kitöltött kérdőívet kizárólag a kutatás céljaira használjuk fel, melynek adatait a tudományos kutatás szabálya szerint kezeljük. A kitöltés körülbelül fél órát vesz igénybe, név nélküli és önkéntes! A kutatás sikeressége érdekében szeretnénk, ha minden kérdésre válaszolna!

**Köszönjük közreműködését, figyelmét, fáradozását és válaszait!**

**Tisztelettel:**

Baracsi Ágnes, sk. kutatásvezető  
Nyíregyházi Főiskola  
Pedagógusképző Kar  
Szociálpedagógia Tanszék

Nyíregyháza, 2010. május 3.

**Neme:** Férfi ☐ Nő ☐ (Kérjük, a megfelelő választ X-szel jelölje!)

**Hány éve tanít?**   (Kérjük, a megfelelő számot írja be!)

**Fő szaktárgya:** (amit ebben a tanévben magasabb óraszámban tanít) (Kérjük, a kipontozott helyre írja be a megfelelő választ!) .....

**Intézmény típusa, ahol tanít:** (Többcélú intézmény esetén azt jelölje X-szel, ahol magasabb óraszámban tanít!)

általános iskola alsó tagozata ☐ általános iskola felső tagozata ☐

szakiskola ☐ szakközépiskola ☐ gimnázium ☐

egyéb: ..... ☐

**A megye, ahol intézménye található:** (Kérjük, a megfelelő választ X-szel jelölje!)

Hajdú-Bihar ☐ Jász-Nagykun-Szolnok ☐ Szabolcs-Szatmár-Bereg ☐ vagy: ..... ☐

**A település, ahol intézménye található:** (Kérjük, a megfelelő választ X-szel jelölje!)

község ☐ kisváros ☐ megyeszékhely ☐

**Az iskolai osztályok száma az Ön intézményében:** (Kérjük, a megfelelő választ X-szel jelölje!)

kevesebb, mint 10 osztály ☐ 11-16 osztály ☐ 17-32 osztály ☐ 33 osztály felett ☐

**Az átlagos osztálylétszám az Ön által tanított osztályokban:** (Kérjük, a megfelelő választ X-szel jelölje!)

20 fő alatt ☐ 21-25 fő között ☐ 26-30 fő között ☐ 31-35 fő között ☐

**Mennyire elégedett Ön a tanári pályával?** (Kérjük, a megfelelő választ X-szel jelölje!)

egyáltalán nem vagyok megelégedve ☐

inkább elégedetlen vagyok vele ☐

inkább elégedett vagyok ☐

nagyon meg vagyok elégedve ☐

**Szeretne-e a tanári pályán maradni?** (Kérjük, a megfelelő választ X-szel jelölje!)

nem ☐

valószínű, hogy nem maradok ☐

valószínű, hogy maradok ☐

biztos, hogy maradok ☐



Kérjük, jelölje be a megfelelő szám bekarikázásával, hogy mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások!

1= egyáltalán nem jellemző  
2= inkább nem jellemző  
3= néha igen, néha nem jellemző  
4= inkább jellemző  
5= teljesen jellemző

Határozott vagyok céljaim követésében.	1	2	3	4	5
Törődöm azzal, hogy jó munkatársi kapcsolatokat alakítsak ki.	1	2	3	4	5
Képes vagyok döntést hozni anélkül, hogy az emberek érzelmei befolyásolnának.	1	2	3	4	5
Szeretem, ha törődhetek másokkal.	1	2	3	4	5
Sokszor nem tudom úgy kifejezni magam, ahogy szeretném.	1	2	3	4	5
Elismerem, ha hibázom.	1	2	3	4	5
Nehezemre esik „nem”-et mondani.	1	2	3	4	5
Jól ismerem önmagam.	1	2	3	4	5
Képes vagyok eredményesen tanítani a tantárgyaimat még a legproblémásabb tanulóimnak is.	1	2	3	4	5
Gyakran meglepődöm azon, hogy milyen hatást váltott ki másokból.	1	2	3	4	5
Sikeres embernek tartom magam.	1	2	3	4	5
Ha félbeszakítanak, belezavarodom a gondolataimba.	1	2	3	4	5
Esténként végig szoktam gondolni, hogy mi történt velem aznap.	1	2	3	4	5
Gyakran kapom azon magam, hogy nem figyelek arra, amit a másik mond.	1	2	3	4	5
Ha dühös vagyok, inkább elkerülöm az embereket.	1	2	3	4	5
Nehezen nyílok meg társaságban.	1	2	3	4	5
Szeretem, ha feladattal bíznak meg.	1	2	3	4	5
Töreksem arra, hogy egy konfliktushelyzet megoldása mindenki számára megfelelő legyen.	1	2	3	4	5
Jobban szeretek másokkal együtt dolgozni, mint egyedül.	1	2	3	4	5
Képes vagyok pozitív kapcsolat fenntartására a szülőikkel akkor is, ha feszült vagyok.	1	2	3	4	5
Igyekszem elkerülni az állásfoglalást vitás helyzetekben.	1	2	3	4	5
Gyakran engedek mások kívánságainak.	1	2	3	4	5
Képes vagyok arra, hogy nyugodt maradjak akkor is, ha a többiek körülöttem idegesek.	1	2	3	4	5
Ha dicsérnek, zavarban vagyok, és nem tudom, mit mondjak.	1	2	3	4	5
Inkább magamba fojtom az érzéseimet, minthogy jelenetet csináljak.	1	2	3	4	5
Értékes embernek tartom magam.	1	2	3	4	5
Sokszor bizonytalan vagyok mások érzelmeinek megítélésében.	1	2	3	4	5
Szeretem a napjaimat előre megtervezni.	1	2	3	4	5
Képes vagyok eredmények elérésére a legproblémásabb tanulókkal is.	1	2	3	4	5
Gyakran hibáztatom magam, ha nem jól mennek a dolgaim.	1	2	3	4	5
Meg vagyok győződve arról, hogy az idő múlásával egyre inkább képes vagyok a segítségnyújtás különféle formáinak alkalmazására azért, hogy figyelembe tudjam venni a tanítványaim szükségleteit.	1	2	3	4	5
Tudom szabályozni az érzelmeimet.	1	2	3	4	5
Ideges és bizonytalan vagyok, ha döntenem kell valamiben.	1	2	3	4	5
Bízom az emberekben.	1	2	3	4	5
Nem szeretek szívességet kérni.	1	2	3	4	5
Az emberek egymás közötti konfliktusait kimondottan rosszul viselem el.	1	2	3	4	5
Szeretem befolyásolni a körülöttem lévő embereket.	1	2	3	4	5
Igyekszem nem megsérteni mások érzéseit.	1	2	3	4	5
Ha meg is zavarnak tanítás közben, tudom, hogy meg tudom őrizni a lélekjelenlétemet és zökkenőmentesen tovább folytatni a tanítást.	1	2	3	4	5



Kérjük, jelölje be a megfelelő szám bekarikázásával, hogy mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások!

1= egyáltalán nem jellemző  
2= inkább nem jellemző  
3= néha igen, néha nem jellemző  
4= inkább jellemző  
5= teljesen jellemző

Úgy vélem, kedvelnek az emberek.	1	2	3	4	5
Mindenkiben feltételezem a jót.	1	2	3	4	5
Sokszor kerülök olyan helyzetbe, hogy fogalmam sincs arról, mit tegyek.	1	2	3	4	5
Elismerem, ha mások jobb teljesítményt nyújtanak nálam.	1	2	3	4	5
Bármilyen problémám van, biztos vagyok abban, hogy meg tudom oldani.	1	2	3	4	5
Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak.	1	2	3	4	5
Szeretem a nehéz kihívásokat.	1	2	3	4	5
Törekszem a feszültséget okozó helyzetek elkerülésére.	1	2	3	4	5
Nagy erőfeszítésekre vagyok képes munkateljesítményem javítása érdekében.	1	2	3	4	5
Tudok örülni mások örömeinek.	1	2	3	4	5
Úgy érzem, gyakran kihasználják az emberek.	1	2	3	4	5
Biztos vagyok abban a képességemben, hogy akkor is figyelembe tudom venni a diákjaim igényeit, szükségleteit, ha épp rossz napom van.	1	2	3	4	5
Az újdonságokra nyitott embernek tartom magam.	1	2	3	4	5
Halogatni szoktam a döntéseimet.	1	2	3	4	5
Beszélgetés közben próbálom a másik helyzetébe képzelni magam.	1	2	3	4	5
Tudom, hogy ki tudok fejteni olyan pozitív hatást a tanítványaimra, hogy személyiségükben és tudásukban egyaránt fejlődjenek.	1	2	3	4	5
Úgy érzem, pozitív hatással vagyok másokra.	1	2	3	4	5
Sokan megosztják velem a gondjaikat, mert érzik, hogy megértő vagyok.	1	2	3	4	5
Nagyon frusztrálttá tesz, ha egy problémát rosszul oldottam meg.	1	2	3	4	5
Érdekes személyiségnek tartom magam.	1	2	3	4	5
Tudok határt húzni a munkahelyi és személyes életem között.	1	2	3	4	5
Meg vagyok győződve arról, hogy képes vagyok kreatív módok alkalmazására a hatékony tanítás érdekében olyan korlátozó tényezők ellenére is, mint az adminisztrációs terhek vagy a finanszírozás csökkenése.	1	2	3	4	5
Kiborít, ha valaki nem ért velem egyet.	1	2	3	4	5
Gyakran vagyok ideges.	1	2	3	4	5
Tudom, hogy képes vagyok motiválni a tanulóimat, hogy vegyenek részt újfajta pedagógiai megoldásokban.	1	2	3	4	5
Mielőtt döntést hozok, mérlegelem annak lehetséges következményeit.	1	2	3	4	5
Képes vagyok humorral reagálni, ha „legyőznek”.	1	2	3	4	5
Nem veszítem el könnyen a türelmemet.	1	2	3	4	5
Tudom, hogy képes vagyok végrehajtani új pedagógiai megoldásokat akkor is, mikor azt a szkeptikus kollégáim ellenzik.	1	2	3	4	5
Szeretek megfelelni mások elvárásainak.	1	2	3	4	5
Képes vagyok az ésszerűtlen kéréseket visszautasítani.	1	2	3	4	5
Tudok bocsánatot kérni attól, akit megsértettem.	1	2	3	4	5
Szívesen kérek tanácsot ismerőseiktől egy problémahelyzetben.	1	2	3	4	5
Amikor jó hangulatban vagyok, a problémáimat könnyebben oldom meg.	1	2	3	4	5
Hallgatnak rám az emberek.	1	2	3	4	5



A bal oldalon kérjük jelezze a véleményét kifejező szám bekarikázásával, hogy mennyire tartja fontosnak a felsorolt kompetenciákat a mindennapi pedagógiai munkájában.

1= nem fontos  
2= nem annyira fontos  
3= bizonytalan vagyok benne  
4= inkább fontos  
5= nagyon fontos

A jobb oldalon kérjük jelezze a véleményét kifejező szám bekarikázásával, hogy mennyire tartja Önre jellemzőnek a felsorolt kompetenciákat.

1= nem jellemző  
2= inkább nem jellemző  
3= bizonytalan vagyok benne  
4= inkább jellemző  
5= teljes mértékben jellemző

1	2	3	4	5	hatékony kommunikáció	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	önismeret	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	együttműködés a kollégákkal	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	együttműködés a szülőkkel	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	szakmai, módszertani megújulás képessége	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	szaktárgyi felkészültség	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	demokratikus érték-elkötelezettség	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	felelősségtudat	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	tanulói személyiség tiszteltetben tartása	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	társadalmi érzékenység	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	egyéni igények és szükségletek figyelembe vétele	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	a tanulóról, tanulásról való naprakész tudás	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	változatos tanulói tevékenységrepoártoár kialakítása	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	reflektivitás (pedagógiai tapasztalatok folyamatos elemzése, értékelése)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	egyéni bánásmód alkalmazása	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	általános műveltség	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	új információs-kommunikációs technológiák alkalmazása	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	nyitottság más nézőpontok elfogadására	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	önművelődés	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	anyanyelv ápolása	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	tudásmenedzselés, információkezelés biztonsága	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	hosszú távú tervezés képessége	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	vezetői képesség	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	magabiztosság	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	kreativitás	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	felelősségvállalás	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	tanulók motiválása	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	differentiált értékelés képessége	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	közösségfejlesztés	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	problémamegoldó stratégiák kidolgozása	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	konfliktuskezelés	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	innovatív tanulási környezet megteremtése	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	tanulók önálló tanulási képességének megalapozása	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	pozitív gondolkodás	1	2	3	4	5

Köszönjük a segítségét!

## Az egyes klaszterekhez tartozó itemek. (A (-) jelöltek ellenkező értelműek.)

1. klaszter interperszonális kapcsolatokra nyitott, én-hatékony személyiség	2. klaszter alacsony önértékelésű, érzelmi labilitása miatt bizonytalan in- terperszonális kapcsolatú szemé- lyiség	3. klaszter tanítási képességeiben bizonyta- lan, alacsony szociális érzékeny- ségű, független személyiség
Határozott vagyok céljaim követé- sében.	Ha félbeszakitanak, belezavarodom a gondolataimba	Törődöm azzal, hogy jó munkatársi kapcsolatokat alakítsak ki.(-)
Képes vagyok döntést hozni anél- kül, hogy az emberek érzései befo- lyásolnának.	Gyakran kapom azon magam, hogy nem figyelek arra, amit a másik mond.	Nehezemre esik „nem”-et monda- ni.(-)
Szeretem, ha törődhetek másokkal.	Nehezen nyílok meg társaságban.	Esténként végig szoktam gondolni, hogy mi történt velem aznap.(-)
Sokszor nem tudom úgy kifejezni magam, ahog szeretném.(-)	Inkább magamba fojtom az érzése- imet, minthogy jelenetet csináljak	Szeretem, ha feladattal bíznak meg.(-)
Sikeres embernek tartom magam.	Gyakran hibáztatom magam, ha nem jól mennek a dolgaim.	Ha dicsérnek, zavarban vagyok, és nem tudom, mit mondjak (-)
Töreksem arra, hogy egy konflik- tushelyzet megoldása mindenki számára megfelelő legyen	Tudom szabályozni az érzelmei- met.(-)	Képes vagyok eredmények elérésére a legproblémásabb tanulókkal is (-)
Igyekszem elkerülni az állásfoglá- lás vitás helyzetekben (-)	Ideges és bizonytalan vagyok, ha döntenem kell valamiben (-)	Bizom az emberekben.(-)
Képes vagyok arra, hogy nyugodt maradjak akkor is, ha a többiek körülöttem idegesek	Nem szeretek szívességet kérni.	Tudok örülni mások örömeinek.(-)
Sokszor bizonytalan vagyok mások érzelmeinek megítélésében.(-)	Az emberek egymás közötti konfl- iktusait kimondottan rosszul vise- lem el.	Beszélgetés közben próbálok a másik helyzetébe képzelni magam. (-)
Ha meg is zavarnak tanítás közben, tudom, hogy meg tudom őrizni a lélekjelenlétemet és zökkenőmente- sen tovább folytatni a tanítást.	Sokszor kerülök olyan helyzetbe, hogy fogalmam sincs arról, mit tegyek.	Nagyon frusztrálttá tesz, ha egy problémát rosszul oldottam meg (-)
Elismerem, ha mások jobb teljesít- ményt nyújtanak nálam.	Bármilyen problémám van, biztos vagyok abban, hogy meg tudom oldani. (-)	Tudom, hogy képes vagyok végre- hajtani új pedagógiai megoldásokat akkor is, mikor azt a szkeptikus kollegáim ellenzik (-)
Szeretem a nehéz kihívásokat.	Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körü- löttem lehagoltak	Szeretek megfelelni mások elvárá- sainak (-)
Nagy erőfeszítésekre vagyok képes munkateljesítményem javítása érde- kében.	Halogatni szoktam a döntéseimet	
Az újdonságokra nyitott embernek tartom magam.	Kiborít, ha valaki nem ért velem egyet.	
Tudom, hogy ki tudok fejteni olyan pozitív hatást a tanítványaimra, hogy személyiségükben és tudásuk- ban egyaránt fejlődjenek	Gyakran vagyok ideges	
Érdekes személyiségnek tartom magam.	Nem veszítem el könnyen a türel- memet (-)	
Mielőtt döntést hozok, mérlegelem annak lehetséges következményeit	Képes vagyok az ésszerűtlen kéré- seket visszautasítani (-)	
Tudok bocsánatot kérni attól, akit megsértettem.		